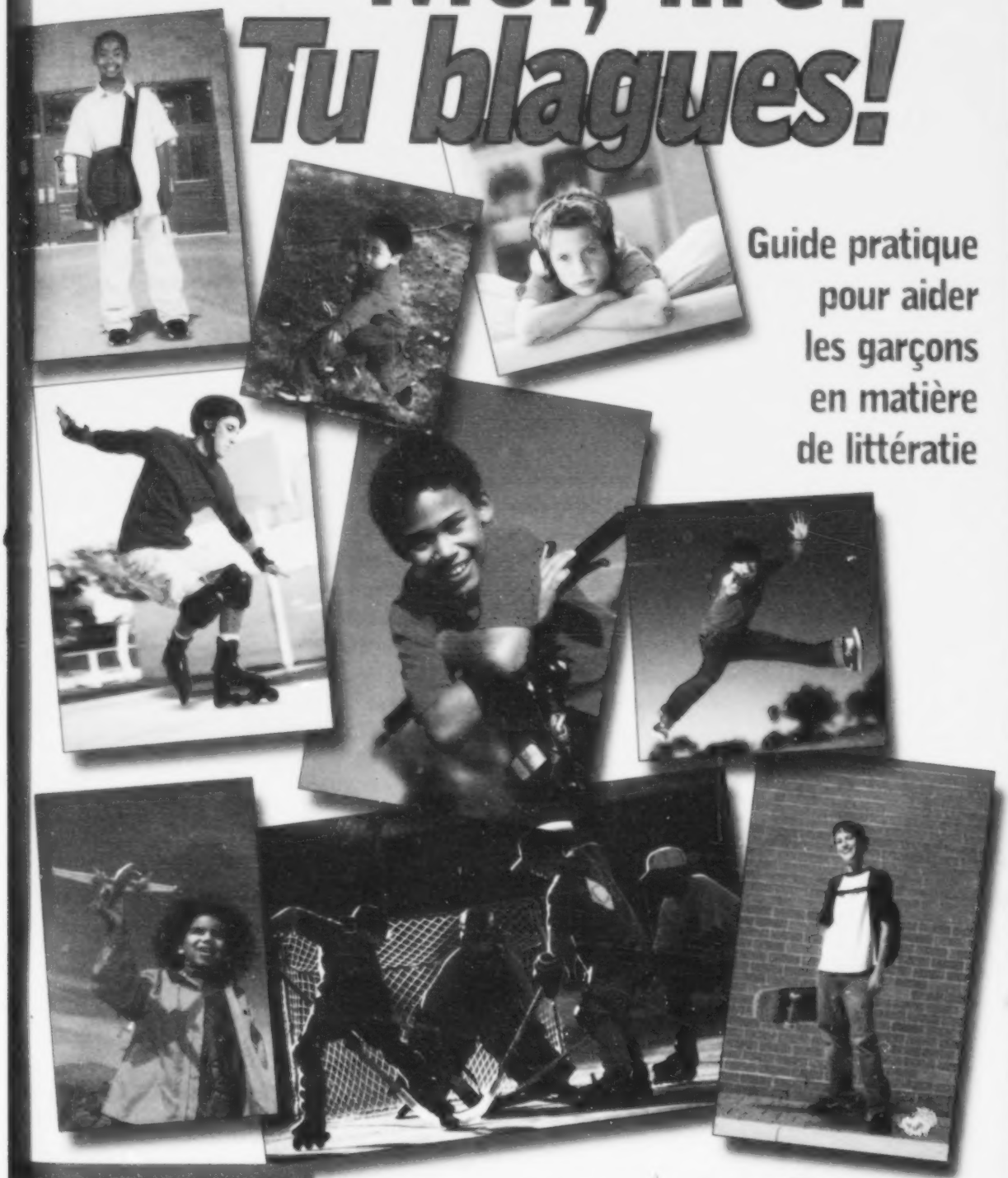
LB2353

Moi, lire?
Tu blagues!



Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie

Éducation Ontario L'excellence pour tous et toutes Ontario

105-03407/

Table des matières

En quoi consiste ce guide? 2

A qui s'adresse-t-il? 2
Que contient-il? 2
Comment s'en servir? 3

Pourquoi les garçons? 4

Que révèlent les résultats des tests? 4
Des pistes d'explication 5
Tenir compte du genre en classe 7

Stratégies gagnantes 10

Visez juste : *Choisir des ressources adaptées aux garçons* 10
Semez des habitudes : *Fournir souvent des occasions de lire et d'écrire* 14
Ciblez votre enseignement : *Comprendre les styles d'apprentissage des garçons* 18
Place aux arts! *Passer par les arts pour rendre la lecture vivante* 26
Laissez-les parler : *Utiliser le besoin d'interaction sociale des garçons* 30
Donnez-leur des modèles : *Influencer les garçons en proposant des modèles masculins* 34
Aiguisez leur esprit critique : *Introduire la littératie critique en classe* 37
Du concret! *Savoir rejoindre les garçons* 41
Branchez-vous : *Par la technologie, intéresser les garçons à la lecture* 44
Évaluation gagnante! *Recourir à des outils d'évaluation appropriés aux garçons* 47
Mettez-vous à leur place : *Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant* 50
Alliez-vous à la famille : *Intéresser les parents aux compétences liées à la littératie* 53
Faites de la littératie un projet d'école : *Dépasser les murs de la classe* 56

Références bibliographiques et autres ressources 59

Cette publication est postée sur le site Web du ministère de l'Éducation, à l'adresse suivante : http://www.edu.gov.on.ca.

En quoi consiste ce guide?

La publication de ce guide par le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'inscrit au nombre des initiatives ministérielles destinées à favoriser la réussite des élèves en ce qui a trait à l'acquisition des compétences liées à la littératie. Si, comme l'indique son titre, ce guide insiste sur l'apprentissage des garçons, c'est qu'en matière de littératie, et plus précisément en lecture, ces derniers réussissent moins bien que les filles et que ce constat est préoccupant.

Fondé sur l'examen de pratiques efficaces recensées à l'échelle internationale, ce guide a pour but d'alimenter la discussion sur le défi particulier que présente, pour les garçons, l'acquisition des compétences liées à la littératie et de proposer aux enseignantes et enseignants de l'Ontario des stratégies d'intervention efficaces qui trouveront une application immédiate dans leur salle de classe.

À qui s'adresse-t-il?

Ce guide s'adresse au personnel enseignant des paliers élémentaire et secondaire, aux directrices et directeurs d'école ainsi qu'aux autres professionnelles et professionnels chargés d'élaborer des programmes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et d'en assurer la prestation.

Que contient-il?

Ce guide propose un riche assortiment de pratiques et de stratégies éprouvées dans divers pays, duquel les enseignantes et enseignants de l'Ontario peuvent puiser et s'inspirer librement pour créer un milieu d'apprentissage stimulant et engageant pour les garçons comme pour les filles.

Au fil des pages qui suivent, vous trouverez en abondance :

- de l'information factuelle, des pistes de réflexion et d'intervention, des conseils et des idées pratiques, le tout présenté de façon conviviale;
- de nombreuses références bibliographiques pour vous permettre d'explorer plus à fond certains sujets ou concepts.

Comment s'en servir?

Ce guide s'articule autour de treize stratégies gagnantes. Chacune présente en bref les découvertes scientifiques et les résultats de recherches de pointe sur la façon d'apprendre des garçons en lecture et en écriture, de même que les approches ou méthodes pédagogiques les plus efficaces pour leur permettre d'acquérir les compétences liées à la littératie et leur faire découvrir le plaisir de lire. Parcourez d'abord la liste des stratégies à la table des matières pour y repérer celles qui vous conviennent dans l'immédiat. Explorez les autres plus tard, à votre rythme.

Pour faire du guide un outil pratique et convivial, l'information y est répartie en quatre grandes catégories, chacune assortie d'une icône :

Capsule d'information

Information documentaire, données statistiques et résultats de recherches

Passez à l'action!

Conseils pratiques, applicables rapidement et facilement

Pratiques efficaces

Stratégies et approches efficaces en enseignement

Point de vue

Aperçu des écrits traitant de la littératie chez les garçons

Des références bibliographiques et d'autres ressources sont fournies à la fin du guide pour vous permettre d'approfondir vos lectures.

Pourquoi les garçons?

Éducatrices et éducateurs poursuivent tous un même objectif : fournir des occasions d'apprentissage à chaque élève, fille ou garçon. Or on constate actuellement, dans tous les pays industrialisés, que les garçons ont du mal à acquérir, en matière de littératie, les compétences qui leur sont indispensables.

Le problème touche les écoles de l'Ontario, de langue française et de langue anglaise. Le sujet est brûlant d'actualité et les chiffres sont éloquents. Il convient donc de s'y attarder pour saisir l'ampleur du phénomène, avant d'examiner certaines pistes pouvant fournir des éléments d'explication et de solution.

Capsule d'information

- **Les garçons obtiennent généralement de moins bons résultats que les filles dans les tests standardisés de langue maternelle.**
- **L'apprentissage de la langue est la cause du taux plus élevé de redoublement et de retard scolaire des garçons par rapport aux filles.**
- **Plus de garçons que de filles suivent des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté.**
- **Le taux de décrochage est plus élevé chez les garçons que chez les filles.**
- **Moins de garçons que de filles font des études universitaires.**

Que révèlent les résultats des tests?

Les résultats d'évaluations effectuées aux échelles provinciale, nationale ou internationale font écho à ces faits :

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) : Dans les évaluations menées auprès d'élèves de 3e et de 6e année, les garçons obtiennent en lecture et en écriture des résultats inférieurs à ceux des filles (ce que confirme également le Test provincial de compétences linguistiques, ou TPCL). En mathématiques, par contre, l'écart, lorsqu'il y en a un, est beaucoup moins important.

Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) : Dans l'étude de 2001 auprès d'élèves de 4e année de 34 pays participants (dont le Canada, représenté par l'Ontario et le Québec), les filles réussissent mieux que les garçons.

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : Dans l'évaluation de 2000, les filles ont des résultats supérieurs à ceux des garçons en lecture et ce, dans toutes les provinces canadiennes et dans tous les pays participants.

Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) : Lors des épreuves d'écriture organisées par le PIRS en 2002, les filles de 13 et 16 ans ont montré partout au Canada des résultats supérieurs à ceux des garçons.

Les difficultés qu'éprouvent les garçons en lecture et en écriture mises en évidence dans ces études et d'autres évaluations font désormais l'objet de préoccupations majeures, car, en matière de littératie, de faibles compétences ont de lourdes incidences sur leur rendement dans d'autres disciplines et sur leurs chances de réussite tout au long de la vie.

Des pistes d'explication

Pourquoi donc cet écart entre garçons et filles? Les recherches identifient plusieurs pistes; en voici deux, à titre de point de départ pour la réflexion.

La première piste, parmi plusieurs autres, serait celle du genre. Plusieurs études ont mis en lumière la distinction entre sexe et genre. « Le terme " sexe " désigne l'appartenance sexuelle déterminée biologiquement et anatomiquement, tandis que le terme " genre " se rapporte aux aspects comportementaux reconnus socialement et culturellement comme masculins ou féminins et contribuant à la construction sociale de l'identité masculine et féminine. » (Lajoie, 2004, p. 26)

En d'autres termes, le genre intègre les aspects éducatifs, sociaux, culturels et les caractéristiques acquises et apprises (et non innées) que développe et intériorise chaque personne en réponse à son milieu environnant. Le genre (c.-à-d., une façon d'être, de faire, d'apprendre et de savoir vivre avec d'autres) est ce qui influerait sur la capacité de l'élève à s'adapter ou non aux exigences du monde scolaire.

Les comportements dits féminins (p. ex., expression des émotions et attitudes d'entraide et de collaboration), favoriseraient l'expression orale, la maîtrise de l'écrit et les assises de la littératie. Or, plusieurs garçons en quête de définition de leur masculinité éviteraient d'adopter ces comportements « féminins » par peur du ridicule, des étiquettes ou du rejet par leurs pairs. Ils adopteraient donc des stéréotypes masculins et rejetteraient tout ce qu'ils perçoivent, à tort ou à raison, comme étant des activités féminines, entre autres, la lecture.

La seconde piste d'explication (parmi d'autres) des difficultés des garçons en ce qui a trait à la littératie viendrait de la neuropsychologie et de ses recherches sur le fonctionnement du cerveau dans le traitement de l'information. L'hémisphère gauche, verbal, décoderait plus facilement lettres et mots, gérerait les habiletés linguistiques (p. ex., expression verbale, lecture, réflexion) et se développerait plus vite chez les filles. L'hémisphère droit, non verbal, qui capterait mieux images, objets et musique, serait responsable d'aptitudes musicales et visuospatiales (p. ex., reconnaissance de dessins, résolution de problèmes, exécution de tâches) et se développerait plus vite chez les garçons. (Lajoie, 2004, p. 46)

Ces notions de la neuropsychologie ne cantonnent cependant pas chacun des sexes à un hémisphère particulier. La pédagogue Marie-Joseph Chalvin (1993) explique qu'on peut utiliser les deux hémisphères à la fois, mais que tout porte à croire que certaines personnes utilisent davantage l'un que l'autre. Il serait donc utile d'en tenir compte en enseignement. « [Le] garçon risque souvent d'être confronté à un style d'apprentissage qui n'est pas en accord avec sa dominance hémisphérique. Plusieurs n'auront ni le temps ni les moyens de s'y adapter, ils se sentiront constamment frustrés et dévalorisés. » (Lemery, 2004, p. 17)

Ne *peut* ou ne *veut* pas lire?

G. Kilene Beers définit trois catégories d'élèves qui *peuvent* lire, mais ne le font pas :

- les lecteurs *en veilleuse* – « Pas maintenant, trop de travail! »
- les lecteurs *non engagés* – « Oui, peut-être un jour... »
- les lecteurs *non motivés* – « Jamais je n'aimerai ça! »

Selon Beers, il n'y a pas de modèle unique d'élève récalcitrant en lecture, mais plutôt des individus qui se perçoivent différemment. Comprendre leurs perceptions d'eux-mêmes permet de déduire les raisons pour lesquelles certains élèves refusent de lire.

(Beers, 1996, p. 31-33)

Avec l'âge, les garçons ont davantage tendance à se définir comme non-lecteurs. Peu nombreux en début de scolarité, ils seraient près de 50 pour 100 à se définir ainsi à leur arrivée à l'école secondaire.

Tenir compte du genre en classe

Michael Smith et Jeffrey Wilhelm font valoir des différences dues au genre que peuvent observer enseignantes et enseignants dans leur classe :

En matière de rendement :

- Les garçons apprennent à lire plus lentement que les filles.
- Les garçons lisent moins que les filles.
- Les filles comprennent beaucoup mieux que les garçons les textes narratifs et la plupart des textes informatifs.
- Les garçons ont tendance à être meilleurs que les filles en recherche documentaire et dans les tâches de lecture et d'écriture reliées à un contexte de travail.

En matière d'attitude :

- Les garçons s'estiment généralement moins aptes à la lecture que ne le font les filles.
- Les garçons accordent moins d'importance que les filles à la lecture comme activité.
- Par rapport aux filles, les garçons sont beaucoup moins intéressés à la lecture de détente et sont largement plus portés à lire pour des raisons utilitaires.
- Les garçons se présentent en nombre nettement plus élevé que les filles comme des personnes qui ne lisent pas.
- Les garçons expriment un moins grand enthousiasme à lire que les filles.

(Smith et Wilhelm, 2002, p. 10)

« La sous-performance des garçons est très préoccupante. À l'échelle nationale, les garçons accusent un retard par rapport aux filles dans l'acquisition des compétences de base liées à la littératie, et ce retard s'accentue avec l'âge. Le défi que pose l'amélioration du rendement est directement lié à la satisfaction des besoins d'apprentissage des élèves et à la croissance professionnelle du personnel enseignant. Il implique aussi une intervention plus soutenue de la part de l'école dans son rôle d'agent de changement social. Nous voulons donner aux garçons et aux filles toutes les chances de réaliser leur potentiel d'apprentissage. »

(Royaume-Uni, Department for Education and Skills, traduction libre)

Dans une étude réalisée auprès des 10-12 ans, Elaine Millard avance que les caractéristiques des programmes scolaires de lecture énumérées ci-dessous contribuaient à créer un milieu d'apprentissage répondant davantage aux intérêts des filles plutôt qu'à ceux des garçons.

- Rejet de certaines lectures, sous prétexte qu'elles se prêtent mal au contexte de classe
- Soutien insuffisant de l'enseignante ou de l'enseignant pour aider les élèves à choisir leurs lectures et à acquérir un éventail de stratégies de lecture
- Utilisation de la lecture pour meubler les temps morts en classe
- Manque de variété des genres littéraires offerts
- Présence d'une contradiction chez les élèves entre leur perception de l'importance de la lecture (p. ex., donner un bon départ dans la vie) et leur perception des buts de la lecture en classe (p. ex., lire surtout pour le plaisir)

(Millard, 1997, p. 1)

Les éducatrices et éducateurs de l'Ontario voudront peut-être examiner leur propre milieu d'apprentissage et leurs pratiques pédagogiques en lecture à la lumière des résultats d'un sondage ontarien qui accompagnait en 2003 le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL). Ce sondage qui portait sur les activités de lecture et d'écriture ailleurs qu'à l'école a révélé que les garçons lisaient une grande variété d'ouvrages hors des heures de classe, dont des journaux (50 %), des bandes dessinées (35 %), des manuels ou modes d'emploi (25 %) et des magazines (64 %). De plus, 82 % d'entre eux écrivaient des courriels et participaient à des séances de clavardage.

« [Smith et Wilhelm ont découvert que les] garçons ayant apparemment des problèmes à lire ou très peu enclins à lire en classe, avaient hors de l'école des vies riches d'expériences en lecture et en écriture, et puisaient dans un registre littéraire varié pour nourrir leurs intérêts et leurs objectifs [...] Essentiellement, aucun des garçons dans l'étude [de Smith et Wilhelm] ne rejetait la lecture et l'écriture. Ce qu'ils rejetaient de façon presque unanime, c'était ce que l'école en faisait. »

(Hyatt, 2002, p. 12, traduction libre)

Stratégies gagnantes

Visez juste

Choisir des ressources adaptées aux garçons

À voir leurs réactions en classe, on peut conclure que les garçons n'aiment pas lire. Pourtant, dans bien des cas, il serait plus juste de dire qu'ils n'aiment pas ce qu'on leur donne à lire en classe. Pour créer un milieu stimulant et qui les attire vers la lecture, on fera un pas de géant en offrant aux garçons un grand choix d'ouvrages de toutes sortes tenant compte de leurs préférences en lecture.

Capsule d'information

Les garçons aiment lire :

- des livres qui leur renvoient leur propre image – de ce qu'ils aspirent à être et à faire;
- des livres qui les font rire et font appel à leur côté espiègle;
- des romans qui privilégient l'action plutôt que les émotions;
- les séries d'aventures, comme celle d'Harry Potter, qui semblent répondre à un certain besoin de réconfort, de familiarité;
- de la science-fiction ou du fantastique (beaucoup de garçons en sont férus);
- du matériel qui, souvent, n'est pas proposé en classe (journaux, magazines, bandes dessinées, cartes de baseball, guides d'utilisation, etc.). Fait intéressant, plusieurs garçons qui lisent ce genre de matériel disent tout de même qu'ils « ne lisent pas », justement parce que ce genre de lecture n'est pas valorisé à l'école.

(Moloney, 2002)

« Pour un garçon, un bon livre est un livre qu'il a envie de lire. De nombreux petits garçons ont découvert le plaisir de lire avec le fameux *Livre Guinness des records*. Et pourquoi pas? Ce qui compte, c'est de continuer de les alimenter après leurs premiers coups de cœur afin qu'ils s'épanouissent encore davantage. »

(Dominique Demers, 2002)

Voici le genre de textes qu'on trouve dans une salle de classe bien équipée :

- des ouvrages jeunesse, aussi bien romanesques que documentaires (p. ex., sur les sports, la mécanique, l'informatique);
- des documents autres qu'imprimés (p. ex., cédéroms, sites d'apprentissage);
- des ouvrages de formats et de styles très variés;
- des ouvrages populaires ou classiques;
- beaucoup de livres faciles à lire (p. ex., sur les records du monde, les inventions), qui peuvent être lus rapidement tout en procurant plaisir et détente.

Passez à l'action!

Invitez les élèves à choisir du matériel de lecture pour la classe ou la bibliothèque. Cela accroîtra leur sentiment d'appartenance et leur intérêt envers les nouvelles ressources.

Point de vue

Myra Barrs décrit la lecture comme « quelque chose qui engage l'être entier [...] On comprend mieux aujourd'hui le rôle des lecteurs dans leur lecture, leur façon d'apporter quelque chose à leur texte ou d'y mettre du leur (James Britton dit en fait que nous nous lisons nous-mêmes). Ce qu'ils apportent de plus élémentaire et de plus visible est leur identité de femme ou d'homme, de personne d'origine noire ou blanche, venant de tel contexte ou de telle classe sociale : bref, leur identité sociale. Ils lisent des livres en s'y cherchant – et s'ils n'y trouvent aucun reflet d'eux-mêmes ou de leur monde, ils ne les termineront peut-être pas. »

(Barrs, 1999, p. 3, traduction libre)

Pratiques efficaces

Michael Smith et Jeffrey Wilhelm suggèrent de fournir aux garçons des textes :

- **racontés,** truffés d'action et d'intrigues, à l'approche narrative plutôt que descriptive;
- **visuels,** sous forme de films et de dessins animés, offrant une expérience multimédia;
- **musicaux,** grâce auxquels ils pourront développer leurs aptitudes pour la littératie en étudiant des paroles de chansons et en discutant de leurs goûts musicaux, du rôle de la musique dans leur vie d'élèves, etc.;
- **porteurs de savoir exploitable,** c'est-à-dire d'informations qu'ils peuvent utiliser dans leurs conversations (p. ex., manchettes, résultats sportifs, blagues, passages intéressants tirés de livres ou de films);
- **passionnants,** soutenant leur attention à long terme (p. ex., les séries ou les collections, qui leur permettent de voir évoluer des personnages qu'ils aiment);
- **dévoilant plusieurs perspectives,** explorant des sujets de divers points de vue;
- **d'un genre nouveau** ou inattendu dans le contexte scolaire (p. ex., une satire);
- surprenants ou controversés, dignes de débats ou de préoccupations;
- **véhiculant des idées fortes et positives** d'ordre politique, moral ou philosophique;
- **drôles** et répondant au goût des garçons pour les textes humoristiques.

(Smith et Wilhelm, 2002, p. 150-157)

Selon Newkirk (2002, p. 170), une culture crée un large éventail de textes narratifs sous formes écrite, orale, visuelle, musicale ou mixte, y compris pages Web, vidéos rock, émissions de télé, dessins animés, recueils de blagues, etc., qui se retrouvent rarement à l'école. Il fait valoir qu'ouvrir la salle de classe à la culture populaire, sans pour autant abandonner la littérature traditionnelle déjà établie dans les écoles, peut profiter aux garçons. Enseignantes et enseignants devraient garder à l'esprit que plus étroite est la définition de ce qu'est un « matériel adéquat », plus augmente le risque que certains élèves soient laissés pour compte.

Par ailleurs, selon Burgos (1991), pour alimenter le plaisir de lire, il faut faire place à l'élève avec ses défaillances et lui donner le droit, à l'école, d'être en quête de soi et des autres. Offrir aux garçons des histoires ou des textes courts et simples qui les intéressent, dans lesquels ils se retrouvent et auxquels ils s'identifient peut donc les motiver à lire. Lire peut aussi les aider à nommer des émotions cachées, à résoudre des problèmes ou à nourrir leur imaginaire.

Pour pallier les contraintes budgétaires, invitez garçons et filles à partager leur matériel de lecture ou échangez vos réserves de livres entre groupes classes pour augmenter la banque de livres disponibles pour un même groupe d'âge.

Semez des habitudes

Fournir souvent des occasions de lire et d'écrire

Pour réduire l'écart entre garçons et filles, les enseignantes et enseignants doivent faire de la lecture et de l'écriture un point de mire constant en classe et ce, dans toutes les matières. Cultiver l'habitude de la lecture et de l'écriture en fournissant aux élèves des occasions intéressantes de lire et d'écrire, veiller à ce que les travaux soient motivants pour tous et offrir régulièrement aux garçons des occasions de réussite peut donner de solides résultats.

> **« Si vous n'avez pas le temps de lire, vous n'avez ni le temps ni les outils pour écrire. »**
>
> *(King, 2000, p. 117, traduction libre)*

Eileen Armstrong propose aux écoles secondaires un programme se déroulant sur l'année axé sur des activités de lecture amusantes susceptibles de soutenir l'intérêt des élèves. Voici quelques-unes de ses idées :

- **Ligue sportive imaginaire :** Demandez aux garçons de nommer des joueurs pour créer une équipe idéale après avoir lu sur leurs sportifs préférés et défendu leurs choix.
- **Banquet littéraire :** Demandez aux élèves de composer un « menu » de livres à proposer à leurs camarades.
- **Lecture « dans le vent » :** Liez les lectures aux tendances actuelles ou aux personnalités auxquelles les élèves s'intéressent.
- **Evénements littéraires :** Impliquez les élèves dans le choix des livres que vous prévoyez acheter et organisez une fête à l'arrivée du paquet.

(Armstrong, 2002, p. 17)

Passez à l'action!

Rendez la lecture amusante et intéressante!

Plusieurs chercheurs (Burgos, 1990; Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993 et 1997) pensent qu'il faut animer la lecture pour la rendre vivante : lire les règles d'un jeu avant de procéder, demander aux grands de lire aux petits, enregistrer des cassettes. Voici des exemples de démarches à base d'animation pour rendre la lecture dynamique.

- **Lisez à voix haute,** en y mettant le ton, pour que les élèves entendent ce qu'est bien lire et s'exprimer avec fluidité.
- **Amusez-vous,** en faisant vivre l'histoire par votre voix et votre corps.
- **Servez-vous à l'occasion d'éléments visuels** (p. ex., des illustrations) pour aider les élèves à mieux comprendre un texte.
- **Utilisez des accessoires** et reliez ainsi les textes que vous lisez à des objets concrets.
- **Surfez sur le Web,** pour y trouver des textes qui stimuleront la pensée, l'analyse et la discussion chez vos élèves.
- **Faites participer les garçons** et encouragez-les à recommander leurs livres favoris au reste de la classe.
- **Planifiez quotidiennement des blocs de temps de lecture personnelle.**

(Braxton, 20[illegible] p. 43)

Faire un lien entre la lecture et l'écriture

Une lecture variée et de qualité jouera souvent en faveur de l'écriture. En effet, les élèves qui lisent ainsi seront inspirés de riches modèles au moment de façonner leur propre écriture. Voici quelques façons de faire des liens entre la lecture et l'écriture qui permettent d'approfondir les compétences liées à la littératie.

- Discutez en détail des modèles qu'offrent des textes bien écrits, en soulignant certains éléments (p. ex., structure des phrases, aménagement des paragraphes, vocabulaire) pour aider les élèves à prendre conscience des choix des auteurs.
- Relevez la façon dont les choix des auteurs servent le texte et l'effet du texte sur les lecteurs.
- Travaillez autant sur l'acquisition de compétences (p. ex., orthographe, grammaire) que sur tout ce qui, dans le texte, a trait au contenu, au sens et à l'effet recherché.
- Identifiez les genres de textes que rencontreront les élèves en étudiant certains sujets, donnez-leur des lectures pour illustrer votre propos et des travaux d'écriture dans le style approprié.

(OFSTED, 2003, p. 9-19)

« En un sens, lire et écrire, c'est choisir le langage plutôt que l'action physique, la vie par procuration plutôt que la réalité. Mais l'écriture fournit l'espace le plus libre (hormis la récréation) de tout le curriculum – un espace où s'exprime l'imagination avec tous ses rêves de pouvoir, d'aventure et d'amitié. Et (beaucoup de garçons l'affirment) quand ils écrivent et laissent libre cours à de tels rêves, ils se sentent physiquement dans l'histoire. Plutôt que de nier ce besoin physique des garçons, l'écriture peut utiliser cette énergie – si toutefois nous leur donnons l'espace pour jouer ce jeu. »

(Newkirk, 2002, p. 178, traduction libre)

Pratiques efficaces

Selon Irene C. Fountas et Gay Su Pinnell, un programme équilibré de lecture et d'écriture aux cycles primaire et moyen devrait mettre en jeu les activités suivantes :

- Lecture à haute voix
- Lecture partagée
- Lecture dirigée
- Lecture indépendante
- Écriture modelée
- Écriture interactive ou partagée (enseignante ou enseignant et élèves)
- Écriture dirigée ou ateliers d'écriture
- Écriture indépendante

(Fountas et Pinnel, 2001)

Rick Allen souligne pour sa part que les **périodes de lecture silencieuse et continue** importent dans la réussite des programmes de lecture et d'écriture au niveau secondaire. Il donne l'exemple d'une école de San Francisco où les élèves d'une classe de 9e année, peu portés à lire, ont fait des progrès fulgurants en lecture et en écriture grâce au fait :

- qu'ils lisaient 200 pages par mois lors de périodes bihebdomadaires de lecture silencieuse et continue;
- qu'ils écrivaient dans leur journal personnel au sujet de ces périodes;
- qu'ils montaient chaque mois un projet où ils devaient réfléchir sur eux-mêmes en tant que lecteurs.

(Allen, 2000)

Jouez avec la lecture et l'écriture, faites-en un jeu qui éveille la curiosité des élèves. Multipliez et inventez ces jeux : imiter l'intonation de l'adulte qui a lu un extrait; présenter la météo lue dans un quotidien; lire de longues phrases sans intonation pour mieux comprendre la ponctuation; lire un texte en marchant et en faisant un geste à chaque signe de ponctuation (p. ex., plier le genou à une virgule); organiser un club de lecture; encourager la rédaction d'un journal personnel; élaborer un palmarès de livres en faisant coter par les élèves les livres lus sur une période donnée. Place à l'imagination! Faites « parler » les livres, les histoires, les textes pour amener les élèves à une compréhension active du contenu. Invitez des adultes de l'école ou de la communauté à participer à certaines activités. En partenariat avec la communauté et les médias locaux, organisez quand c'est possible des activités innovatrices qui permettraient de développer des compétences liées à la littératie.

Pratiques efficaces

Selon Irene C. Fountas et Gay Su Pinnell, un programme équilibré de lecture et d'écriture aux cycles primaire et moyen devrait mettre en jeu les activités suivantes :

- Lecture à haute voix
- Lecture partagée
- Lecture dirigée
- Lecture indépendante
- Écriture modelée
- Écriture interactive ou partagée (enseignante ou enseignant et élèves)
- Écriture dirigée ou ateliers d'écriture
- Écriture indépendante

(Fountas et Pinnel, 2001)

Rick Allen souligne pour sa part que les **périodes de lecture silencieuse et continue** importent dans la réussite des programmes de lecture et d'écriture au niveau secondaire. Il donne l'exemple d'une école de San Francisco où les élèves d'une classe de 9e année, peu portés à lire, ont fait des progrès fulgurants en lecture et en écriture grâce au fait :

- qu'ils lisaient 200 pages par mois lors de périodes bihebdomadaires de lecture silencieuse et continue;
- qu'ils écrivaient dans leur journal personnel au sujet de ces périodes;
- qu'ils montaient chaque mois un projet où ils devaient réfléchir sur eux-mêmes en tant que lecteurs.

(Allen, 2000)

Jouez avec la lecture et l'écriture, faites-en un jeu qui éveille la curiosité des élèves. Multipliez et inventez ces jeux : imiter l'intonation de l'adulte qui a lu un extrait; présenter la météo lue dans un quotidien; lire de longues phrases sans intonation pour mieux comprendre la ponctuation; lire un texte en marchant et en faisant un geste à chaque signe de ponctuation (p. ex., plier le genou à une virgule); organiser un club de lecture; encourager la rédaction d'un journal personnel; élaborer un palmarès de livres en faisant coter par les élèves les livres lus sur une période donnée. Place à l'imagination! Faites « parler » les livres, les histoires, les textes pour amener les élèves à une compréhension active du contenu. Invitez des adultes de l'école ou de la communauté à participer à certaines activités. En partenariat avec la communauté et les médias locaux, organisez quand c'est possible des activités innovatrices qui permettraient de développer des compétences liées à la littératie.

Ciblez votre enseignement

Comprendre les styles d'apprentissage des garçons

Il existe divers points de vue sur les styles d'apprentissage, mais la recherche montre que les garçons sont particulièrement réceptifs aux leçons très structurées : sujet bien défini, raison d'être claire et objectifs précis.

Dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, bien structurer et expliciter ses stratégies en y appliquant le principe de l'étayage peut vraiment motiver les garçons et les encourager à participer.

Capsule d'information

Les garçons participent pleinement quand :

- on assigne le travail en petites étapes concrètes et réalisables, aux échéances précises;
- on morcelle les leçons en diverses activités offrant des occasions d'apprentissage « actif » (p. ex., mise en scène, enquête, recherche, utilisation de l'informatique);
- le travail les intéresse – autrement dit, quand ils en voient le sens et la pertinence;
- les leçons adoptent un rythme rapide et soutenu et suivent une direction claire, de sorte qu'ils peuvent en comprendre le déroulement;
- le travail inclut un élément de compétition ou des objectifs à court terme;
- on leur accorde du temps de révision ou de réflexion après la leçon ou le devoir;
- une analyse des aspects « concrets » d'un texte précède celle de la réponse émotionnelle qu'ils peuvent y donner;
- on leur fait régulièrement des commentaires positifs.

(Wilson, 2003, p. 12)

Capsule d'information

En outre, il est bon de se rappeler que :

- les garçons demandent moins d'aide : il faut donc mettre en place une structure où la consultation fait partie de la démarche;
- les garçons négligent le « comment » : il faut donc se donner des temps d'arrêt pour vérifier cet aspect, recourir à des modèles d'organisation;
- les garçons aiment travailler avec du matériel de manipulation pour mieux comprendre et appliquer certains concepts : ouvrez vos armoires, vous y cachez sans doute des trésors;
- les garçons aiment sortir de l'école et observer la nature;
- les garçons apprécient que l'on crée des atmosphères : Le film *La société des poètes disparus* nous donne un bon exemple de ce qu'on peut réaliser avec des gars avec une approche plus concrète.

(Lemery, 2004)

Priorité à la structure

Les garçons qui bloquent devant des directives vagues et de longues explications ont besoin d'un apprentissage beaucoup plus structuré. Voici des clés de réussite.

- Préparez des leçons très structurées (allouez trois minutes à une activité de présentation, puis cinq minutes aux directives ou à la discussion à deux, etc.).
- Basez le programme de lecture sur des activités quotidiennes de lecture guidée. Répétez les directives, montrez comment leur donner suite et guidez les élèves au fil de leur lecture pour les aider à se forger des stratégies de compréhension et à se débrouiller face à des expressions, des structures et des idées nouvelles.
- Définissez clairement les tâches d'évaluation, de sorte que les élèves (surtout ceux en difficulté) comprennent les étapes à suivre pour terminer le travail.

(West, 2000, p. 4; Booth, 2002, p. 6)

Présenter des apprentissages plus concrets, offrir un encadrement plus serré en matière de suivi et une ouverture sur la communauté a bien des chances de toucher une grande partie des élèves à qui échappe la réussite scolaire, notamment les garçons.

(Lajoie, 2004)

Passez à l'action!

Utilisez cette liste pour vérifier que les travaux de lecture et d'écriture que vous donnez aident les garçons à faire de leur mieux.

- Ai-je donné des instructions claires détaillant exactement ce que je demande?
- Ai-je indiqué le temps que devraient prendre les élèves?
- Ai-je clairement défini l'échéance?
- Ai-je montré des exemples de ce que j'attends des élèves?
- Y a-t-il un équilibre entre le travail individuel et le travail en groupe?
- Ce travail donnera-t-il la possibilité aux garçons de faire preuve de leadership?

(Pickup, 2001)

Mettre les garçons dans le « secret »

Pour beaucoup de garçons, la littérature semble relever d'un code secret, compris seulement des auteurs, du personnel enseignant et de quelques élèves, surtout des filles. Évidemment, à voir ces « privilégiés » comprendre le code donnant accès au sens « profond » ou « caché » d'un texte, ils se sentent exclus.

Pour inclure les garçons dans le « secret » de la lecture et de l'écriture, il faut reprendre avec eux les processus, souvent peu évidents, auxquels ont souvent recours les bons lecteurs de façon inconsciente, les clarifier et les leur enseigner de façon explicite.

« En entourant les processus de lecture et d'écriture de mystère, sous prétexte qu'ils relèvent uniquement de dons naturels, [...] certains de nos élèves ont [...] l'impression qu'il faut bénéficier de pouvoirs mystérieux innommables pour réussir [en français]. »

(Pirie, 2002, p. 52, traduction libre)

L'enseignement explicite aide le développement d'habiletés de compréhension

La recherche montre que les bons lecteurs utilisent des stratégies en cours de lecture, et que l'enseignement explicite de stratégies de compréhension comme celles qui suivent peut aider au développement de bonnes habiletés.

- Vérifier sa compréhension du texte et la renforcer au besoin (p. ex., relire un passage)
- Se servir de ses connaissances antérieures, pertinentes (p. ex., pour prédire)
- Se poser des questions sur le texte
- Penser tout haut
- Prêter attention à la structure du texte, l'analyser, la reconnaître
- Tirer des conclusions du texte
- Se représenter visuellement l'intrigue principale, les idées maîtresses du texte ou les liens entre les personnages et les événements
- Résumer le texte

« En parlant avec de jeunes élèves, je discute souvent des stratégies employées par les bons lecteurs, comme réfléchir à la suite de l'histoire. Je modèle aussi les stratégies de compréhension en pensant tout haut quand je lis. Par exemple, pour modeler l'importance de vérifier la compréhension, je fais des commentaires comme " Ceci n'a pas de sens, parce que... " ou " Je comprends mal ce passage, je vais le relire ". »

(Duke, 2004, p. 42, traduction libre)

Pratiques efficaces

L'enseignement réciproque

Parmi les approches d'enseignement simultané de multiples stratégies, Duke préconise l'enseignement « réciproque », qui consiste pour l'enseignante ou l'enseignant à présenter les quatre stratégies de compréhension (questionnement, résumé, clarification et prédiction) et à en faire le modelage. Les élèves utilisent ensuite tour à tour les stratégies, avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant et de leurs pairs, pour enfin être capables de s'en servir seuls.

(Duke, 2004, p. 42)

L'enseignement répété *(re-teaching)*

Dans des écoles pilotes, on « réenseigne » systématiquement l'information :

- en vérifiant immédiatement, après avoir donné des directives, si les élèves ont bien compris;
- en consacrant cinq minutes par jour à la révision des notions;
- en exigeant des élèves, après un examen important, qu'ils corrigent avec précision chaque erreur apparaissant sur leur copie.

(Bell, 2002–2003, p. 33)

Passez à l'action!

Certaines méthodes visuelles peuvent servir à créer des représentations spatiales et conceptuelles de liens existant entre les choses et aider à mettre les garçons dans le « secret ».

- Servez-vous d'organisateurs graphiques pour étudier les ressemblances et les différences entre personnages ou entre formes littéraires (p. ex., poèmes, contes, romans), ou pour comparer deux textes différents sur un même sujet.
- Utilisez l'organisation graphique ou d'autres méthodes visuelles (p. ex., roue des sons, séquences d'événements, scénarimages et mots cachés) pour aider les élèves à organiser leurs pensées avant d'entreprendre une activité d'écriture.

(Teele, 2004, p. 110)

Tableau en T

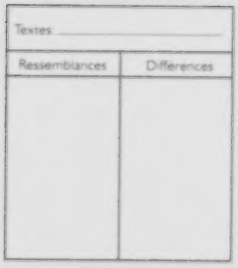


Tableau STA

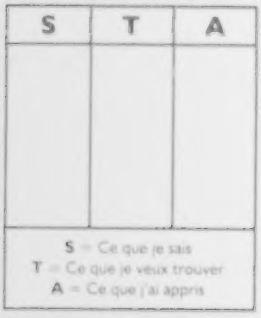


Diagramme en arbre

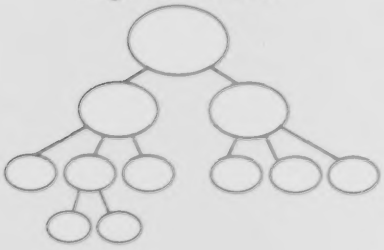
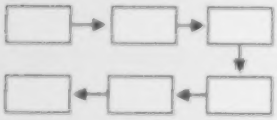
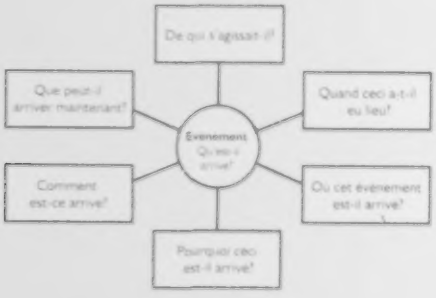


Tableau séquentiel



Toile



Des cadres d'écriture pour améliorer l'écriture chez les garçons

Les cadres d'écriture sont des esquisses ou des modèles qui permettent aux élèves de structurer ce qu'ils souhaitent communiquer et leur fournissent un plan repère où peuvent être suggérés des débuts de phrase, des mots charnières, etc. autour desquels structurer leurs idées. Grâce à ces cadres, les élèves apprennent une panoplie de structures génériques et peuvent ainsi s'améliorer en écriture, ce qui renforce leur estime de soi et leur motivation.

Un cadre d'explication

Je veux expliquer pourquoi...

Il y a plusieurs raisons à cela. La principale raison est...

Une deuxième raison est...

Une troisième raison est...

Vous comprenez maintenant pourquoi...

(Wray et Lewis, s.d., p. 11)

Robin Marlin résume en ces termes les résultats d'une étude de cas portant sur l'utilisation de cadres d'écriture pour aider les garçons à améliorer leurs écrits.

- Voir la personne enseignante utiliser des cadres d'écriture ou des modèles, puis s'en servir eux-mêmes a aidé les élèves à comprendre la structure narrative.
- L'exercice de ramener un texte à sa structure de base a aidé les élèves à comprendre comment s'y prend l'écrivain pour construire une histoire.
- Les cadres d'écriture, s'ils ont surtout servi aux élèves moyens, ont aussi aidé les faibles, particulièrement dans le travail en groupes supervisé par l'adulte.
- Les cadres d'écriture ont structuré la tâche d'écriture narrative et aidé à améliorer les résultats des garçons en écriture.

(Marlin, s.d.)

Passez à l'action!

Aux garçons réfractaires à l'écriture, demandez de dresser une liste qui leur servira de structure pour rédiger un texte. Par exemple, demandez-leur d'évoquer dix choses...

- à faire en dernier
- à faire en premier
- à ne jamais faire
- à changer
- à garder secrètes
- à faire avant le petit-déjeuner
- à faire avant de quitter l'école
- à faire lentement
- à faire rapidement
- qu'ils ne comprennent pas
- qu'ils ne regrettront jamais
- qu'ils n'oublieront jamais
- qu'ils aimeraient oublier
- qu'ils devraient essayer

(Frank, 1995, p. 226)

Travailler à partir de listes pour structurer une rédaction peut servir de tremplin et déboucher sur des plans d'écriture de plus en plus complexes et variés

Place aux arts!

Passer par les arts pour rendre la lecture vivante

Traditionnellement, le rapport entre la langue et les arts, bien que d'une grande richesse, a peu servi en classe. Pourtant, comme moyens d'exploration, de création et d'expression, les deux domaines ont beaucoup en commun. Les arts (art dramatique, danse, musique et arts visuels), en exposant les élèves à des expériences très variées, peuvent stimuler chez eux l'acquisition de compétences liées à la littératie et servir à explorer des idées, à transmettre un sens et à faciliter la compréhension des textes lus. Les élèves sont souvent profondément marqués par la danse, la musique, la peinture, la photographie, la sculpture et la lecture de contes. Ils construisent souvent leurs propres jeux autour de musiques, de dessins et de mises en scène. Les arts constituent des outils dynamiques pour le personnel enseignant en classe. Sous forme de dessins, de chansons, de pièces de théâtre, de poèmes, de comptines, etc., les arts donnent vie aux textes.

Pour les garçons, les arts sont non seulement un moyen de concrétiser le sens, de voir une histoire au fur et à mesure qu'elle se déroule, mais aussi d'exprimer et d'explorer leurs émotions en toute sécurité : deux facteurs qui augmentent leur faculté de comprendre un texte et leur plaisir de lire.

Point de vue

Des études ont montré qu'intégrer les arts à l'enseignement des langues comportait bien des avantages, notamment en termes d'amélioration dans les domaines suivants, par des approches ou des programmes indiqués.

- **Écriture** – p. ex., l'art dramatique et le dessin peuvent servir à pratiquer, évaluer et revoir certaines idées avant un exercice d'écriture.
- **Mécanique du langage, langage global, écriture** – par la participation des élèves à des programmes de musique et de poésie.
- **Lecture globale, vocabulaire visuel et compréhension de lecture** – p. ex., à travers les jeux de rôle, l'improvisation et l'écriture d'histoires.
- **Habiletés supérieures de la pensée et habiletés à articuler des idées** – par le biais d'un programme complet axé sur les arts et le langage.

Les études ont également démontré qu'intégrer les arts aux cours de langue aide à améliorer plusieurs aspects chez les élèves : concept de soi, développement cognitif, pensée critique, aptitudes sociales.

(White, 2001, p. 3)

Des stratégies de visualisation motivent les garçons

> **« Selon Elliot Eisner, "qui ne peut imaginer, ne peut lire". La lecture peut mener à une pensée abstraite, qui provient fondamentalement d'expériences concrètes, très imagées, vécues par les lecteurs. Toute pensée procède du concret vers l'abstrait, du visible à l'invisible. »**
>
> *(Wilhelm, 2004, p. 14, traduction libre)*

Le processus de visualisation permet d'imaginer un objet, un événement ou une situation. Les techniques de visualisation peuvent aider à motiver les garçons à lire et à écrire, à participer davantage à ces activités et à y trouver du plaisir. En voici des exemples :

- **Écriture :** Les garçons aiment allier création et écriture. Peindre ou dessiner une histoire libérera souvent leur créativité, avec le résultat qu'ils la décrivent et la détaillent mieux.
- **Lecture :** Les garçons ont souvent beaucoup de plaisir à lire des textes de théâtre qui leur permettent de participer pleinement à une histoire, de s'investir dans des personnages et des relations, et de formuler des solutions face à une dramatique avec parfois beaucoup de créativité, de bonne humeur et d'ingéniosité.

> **« Une pièce de théâtre bien conçue offre plus aux garçons qu'un prétexte pour se dégourdir les jambes. Les activités efficaces en art dramatique leur permettent de plonger dans un rôle et de combiner leurs expériences (de vie, du monde réel) avec le cadre de travail nouveau ou fictif que leur propose une pièce. Les élèves gênés de parler de leurs sentiments trouvent dans l'art dramatique des occasions abondantes d'être quelqu'un d'autre ou d'être ailleurs, et de transposer ce qu'ils ressentent sous forme fictive... Si les sentiments arrivent à passer par un jeu de rôle, il peut en résulter une surprenante aisance. »**
>
> *(Pirie, 2002, p. 47, traduction libre)*

L'art dramatique, c'est agir!

L'art dramatique peut servir dans diverses situations d'enseignement.

- **En lecture :** À vérifier qu'un texte est bien compris, sinon à l'approfondir; à susciter chez l'élève de l'empathie pour les personnages de l'histoire.
- **En écriture :** À planifier différemment un exercice d'écriture; à encourager le travail de collaboration sur des tâches écrites; à stimuler l'imagination; à lier des activités d'écriture à des mises en scène réelles, pertinentes.
- **En expression orale et en écoute :** À faciliter les échanges entre élèves sur des textes; à aider les élèves à parler de ce qu'ils ont l'intention d'écrire et à planifier un texte écrit.

(Younger et Warrington, 2002, p. 353-373)

Apprendre avec des artistes professionnels

Des écoles américaines travaillent en collaboration avec des artistes ou des groupes professionnels locaux pour « apporter les arts aux élèves » (Allen, 2004). Par exemple, la Woodrow Wilson Arts Integrated School, en partenariat avec le New York City Opera, a invité des chanteurs d'opéra à animer des ateliers et à diriger des représentations de *Don Pasquale* auprès d'élèves de 3e et de 5e année. Les élèves ont étudié la pièce, en ont tiré quelques scènes, les ont travaillées avec les artistes, pour assister ensuite à une représentation de l'opéra au Lincoln Center. Ils ont finalement créé un spectacle musical de marionnettes inspiré de l'opéra, qu'ils ont présenté devant la classe invitée d'une autre école.

Passez à l'action!

Une musique douce à l'oreille

Servez-vous de l'intérêt des élèves pour la musique pour arriver à l'écriture :

- Partez de **musiques sans paroles** pour demander à vos élèves de créer des listes (de mots, phrases, chansons, mots-images, lettres, pièces de théâtre ou dialogues, slogans, poèmes, chants, etc.) ou une description fictive du compositeur.
- Partez de **musiques avec paroles** pour demander à vos élèves d'en changer les mots, d'y ajouter une strophe, d'inventer un nouveau titre, de concevoir une pochette de disque, d'écrire d'autres paroles à partir du même thème, etc.

(Frank, 1995, p. 82)

Jeux et jeux de rôle, soutiens à la lecture

Jeffrey Wilhelm illustre comment les jeux et les jeux de rôle peuvent aider des élèves à mieux comprendre des histoires, des romans, etc.

- **Jeux de rôle :** Les élèves jouent le rôle des personnages d'un texte.
- **Jeu dramatique :** À partir d'une situation tirée d'un texte, les élèves créent leur propre histoire ou pièce de théâtre.
- **Représentation mentale dirigée :** Les élèves doivent imaginer des scènes, puis les décrire par écrit ou visuellement.
- **Instantané dramatique :** Les élèves doivent décrire un moment du texte comme s'il s'agissait d'une photo, en précisant les expressions et les gestes des personnages à ce moment-là.
- **Analogie dramatique :** Les élèves mettent en scène une histoire tirée de leur vécu ressemblant à une situation trouvée dans un texte.
- **Jeu de la vérité :** Comme dans les émissions de téléréalité, quelques élèves sont appelés à jouer le même personnage, tiré d'un texte, devant un jury chargé de choisir l'interprétation la plus convaincante.
- **Correspondance :** Les élèves écrivent des lettres, des passages de journaux personnels, des annonces, etc., en empruntant la voix de divers personnages.
- **Scénarios à trous :** Les élèves rédigent des scénarios de scènes suggérées mais jamais explicitées dans un texte.
- **Bulletin d'informations :** Les élèves produisent un bulletin d'information à partir des personnages et des événements décrits dans un texte.

(Wilhelm, 1997, p. 100-101)

« Après avoir connu l'art dramatique, lire est différent [...] Je perçois mieux les choses et j'ai l'impression d'avoir plus de choix. »

(Un élève, dans Wilhelm, 1997, p. 110, traduction libre)

Laissez-les parler!

Utiliser le besoin d'interaction sociale des garçons

Certains garçons doivent verbaliser leurs idées avant de lire ou d'écrire. Les priver de cet élément social peut créer un problème, peut-être invisible pour eux ou pour l'enseignante ou l'enseignant, mais qui pourrait compromettre sérieusement leur réussite dans des activités de lecture et d'écriture.

Selon Myra Barrs, les situations de classe et stratégies d'enseignement suivantes sont idéales pour renforcer l'idée que le dialogue fait partie intégrante du développement de compétences liées à la littératie :

- Des petits groupes d'élèves occupés à des activités de lecture partagée incluant la personne enseignante;
- Des groupes travaillant ensemble à partir de plusieurs exemplaires d'un même texte;
- Des élèves lisant par deux, un travail entre partenaires de la même classe ou entre camarades-ressources;
- Des groupes lisant tout haut en même temps que l'histoire racontée sur cassette;
- Des élèves travaillant à deux à l'ordinateur (p. ex., pour refondre un texte).

(Barrs et Pidgeon, 1993, p. 24)

Capsule d'information

Dans le cadre d'une étude menée à Leeds, en Angleterre, des garçons ont lu *Animal Farm*, de George Orwell, et en ont ensuite discuté par courriel avec des garçons d'une autre école. On a constaté :

- que, malgré leurs difficultés en lecture et leur faible motivation, les garçons étaient heureux d'échanger leurs impressions de lecture par courriel;
- que le fait de partager ces expériences par voie électronique leur a permis d'élargir la portée et les objectifs de leurs lectures;
- que la personne enseignante a pu se servir de l'activité pour élaborer de nouvelles stratégies d'enseignement et d'évaluation en lecture.

(Babbage, 2000)

« En partageant publiquement leurs expériences [de lecture], les garçons augmentent leurs liens avec les lecteurs qu'ils côtoient, le principe étant que chaque impression personnelle partagée est aussi affectée par les contributions des autres et souvent par le soutien avisé de la personne enseignante. »

(Booth, 2002, p. 53, traduction libre)

Les cercles littéraires : du sur-mesure pour les garçons

Les cercles littéraires sont de petits groupes d'élèves intéressés par le même livre ou la même histoire, qui se rassemblent régulièrement pour lire le texte choisi et en discuter. Ils sont un moyen efficace reconnu de réduire l'écart entre garçons et filles en ce qui a trait à l'acquisition des compétences liées à la littératie.

1 Pratiques efficaces

Pour son cercle littéraire, Harvey Daniels identifie les principes clés suivants :

- Les élèves choisissent leurs lectures.
- De petits groupes temporaires sont formés, selon les choix de lecture des élèves.
- Chaque groupe lit un livre différent.
- Les groupes se rencontrent régulièrement et de façon planifiée pour discuter de leurs lectures.
- Les membres ont recours à des dessins ou à des notes écrites pour se repérer dans leur lecture et dans la discussion qui s'ensuit.
- Les sujets de discussion sont établis par les élèves.
- Les rencontres de groupe sont l'occasion de conversations ouvertes répondant d'un processus naturel.
- La personne enseignante n'est pas un membre du groupe et son rôle n'est pas de donner des directives, mais d'animer.
- Les évaluations sont menées aussi bien par la personne enseignante que par les élèves qui s'autoévaluent.
- Un esprit ludique, plein de rires et de bonne humeur, anime les rencontres.
- Une fois les activités de groupe terminées, chaque groupe partage avec la classe, puis on forme de nouveaux groupes selon les nouveaux choix de lecture.

(Daniels, 2002, p. 18)

David Booth (2002) décrit quelques principes pouvant faciliter le développement des compétences liées à la littératie chez les garçons. Les cercles littéraires répondent à chacun des besoins évoqués.

- **Les garçons doivent pouvoir choisir et s'approprier leurs lectures.**

  Les cercles littéraires donnent aux garçons la possibilité de choisir leurs lectures et de se les approprier, grâce à la structure en sous-groupes qui y est prévue.

- **La gamme de livres proposée aux garçons devrait refléter leurs intérêts, leur vécu et leurs habiletés.**

  Les textes proposés dans les cercles littéraires doivent être choisis en fonction des intérêts des élèves et inclure différents genres (romans et documentaires).

- **Les garçons ont besoin d'occasions de parler sérieusement de leurs lectures avec d'autres.**

  La structure par petits groupes des cercles littéraires offre aux élèves et à la personne enseignante un cadre nourrissant et positif, propice à des discussions fructueuses sur le texte.

- **Les garçons récalcitrants à la lecture doivent vivre des expériences de lecture encourageantes.**

  Dans les cercles littéraires, les groupes aux habiletés souvent mixtes offrent aux garçons le soutien nécessaire pour concentrer sur les grandes idées, le vocabulaire et la structure d'un texte.

Parler, c'est important

Il y a en matière de littératie une dimension sociale, faite de communication et d'échanges interpersonnels. La recherce confirme aujourd'hui l'importance de l'expression orale, qui sert de base et d'appui constant à l'acquisition des compétences liées à la littératie. Plusieurs études (Almasi, 1995; Alvermann, 2001; Guthrie et coll., 1996) rapportent que les élèves qui parlent entre eux de leurs lectures sont plus motivés à refaire ou à simuler cet exercice. Invitez-les donc, entre élèves d'une même classe, de l'école ou de plusieurs écoles, à se dire leurs passions de lecture, à discuter, à s'encourager entre eux à lire. Provoquez leurs interactions (demandez-leur de reformuler un texte dans leurs mots, questionnez-les sur l'intrigue, etc.).

Pour Dorothy S. Strickland et Timothy Shanahan (2004, p. 76), échanger fréquemment avec d'autres enfants et avec des adultes facilite l'acquisition d'une bonne expression orale chez les enfants, qu'on renforce par des activités leur permettant de décrire des événements, d'acquérir des connaissances et d'enrichir leur vocabulaire. Voilà pourquoi il est important d'amener les élèves à :

- interagir avec d'autres, individuellement ou en groupe;
- se plonger souvent dans des conversations approfondies avec les adultes;
- écouter des histoires lues ou racontées et y réagir;
- créer des sons en chantant ou par tout autre moyen;
- écouter de la musique, des histoires et des conversations, et y réagir;
- vivre l'expérience de divers genres d'écoute – écouter pour le plaisir, pour suivre des directives, pour dialoguer avec d'autres, pour repérer des structures linguistiques;
- participer à des activités d'expression orale stimulantes sur les plans linguistique, cognitif et verbal.

L'expression orale est la base de la littératie.

Donnez-leur des modèles

Influencer les garçons en proposant des modèles masculins

Les enfants sont très sensibles aux modèles de comportement. Les modèles masculins que véhicule la culture populaire – au cinéma, à la télévision ou dans les jeux vidéo – sont malheureusement souvent peu portés à lire et à écrire ou à valoriser ces activités. Mais on trouve tout de même dans cette culture populaire, de même qu'à l'école, au sein de la famille et de la communauté de nombreux modèles de comportement promoteurs de littératie. Utilisez-les pour induire des changements majeurs dans l'attitude, les intérêts et la réussite des garçons relativement à la lecture et à l'écriture.

Faites appel à des mentors masculins

Dans le cadre d'une étude menée à St. Thomas University, au Nouveau-Brunswick (Richmond et Miles, 2004, p. 58-64), on a implanté dans une école locale un programme de mentorat masculin pour stimuler l'intérêt des garçons pour la lecture en leur proposant des ouvrages attrayants et en leur assignant des mentors avec qui ils entretiendraient un lien éducatif chaleureux. Les mentors étaient des hommes « ordinaires » dans la vingtaine, qui ont rencontré les garçons une fois par semaine pendant deux ans et sont devenus des modèles pour eux – jeunes gens actifs, engagés dans des activités de littératie concrètes et utiles.

En apportant en classe l'expérience du monde extérieur, en partageant leur vision de ce monde avec les élèves, en projetant une image de réussite et en montrant que la lecture est porteuse de plaisir, les mentors peuvent aider les garçons à comprendre l'utilité de la lecture.

> **« Les enseignants-bibliothécaires doivent lire énormément. Ayez toujours un livre à portée de main. Transportez-le partout. Ayez en tête un grand choix de livres qui intéressent les garçons. Soyez toujours prêts à parler aux gars de ce qui est bon. Écoutez-les pour les connaître et savoir ce qu'ils veulent et pour arriver à les motiver – à les émouvoir – et à les aider à progresser au prochain niveau, quel qu'il soit pour eux. Partagez votre passion de lire et n'arrêtez jamais de lire, de parler et de partager. »**
>
> *(Shoemaker, 2003, p. 33, traduction libre)*

« Donner l'exemple n'est pas une façon parmi d'autres d'influencer les gens. C'est la seule. »

(Albert Einstein)

Point de vue

On a mené une étude de cas au Royaume-Uni pour vérifier l'efficacité du mentorat comme stratégie d'amélioration du rendement scolaire des garçons qui comptaient dix années de scolarité.

Stratégie

- Chaque garçon passait une série d'entrevues avec son mentor.
- Au premier entretien, le garçon discutait :
  - de ses réussites et de ses difficultés;
  - des raisons de ses succès et de ses échecs;
  - d'autres facteurs qui pouvaient influencer son rendement.
- Au deuxième entretien, chaque garçon devait établir, avec son mentor, une stratégie personnelle pour améliorer un élément de son choix (p. ex., respecter l'échéance d'un travail, terminer un devoir à temps, élaborer ses rédactions).
- Au troisième entretien, on rediscutait de la stratégie établie.
- Au quatrième entretien, le garçon commentait le succès ou l'échec de la stratégie.
- Jusqu'au dernier entretien, il appliquait la stratégie choisie.

Principaux résultats

Les trois quarts des garçons ont déclaré que la stratégie avait été un succès et qu'ils avaient noté un progrès dans leur travail.

Les garçons ont perçu les entretiens individuels, axés sur leur travail plutôt que sur leur comportement, comme un processus d'apprentissage positif.

(Cawdell, 1999)

Passez à l'action!

- Créez un groupe de lecture pour hommes (pères, tuteurs, mentors) et garçons. Prévoyez des rencontres périodiques (p. ex., une fois par mois), hors des heures de classe. Avant ou après les périodes de lecture, prévoyez des activités reliées à la littératie (p. ex., jeu de rôle inspiré du texte choisi) pour répondre aux besoins d'apprentissage kinesthésique des garçons.
- Créez un club de lecture pour garçons, en effectuant des jumelages au sein d'une école ou d'une famille d'écoles.

Lire au masculin

Enfants, les garçons aiment moins la lecture et veulent moins souvent qu'on leur lise que les filles (Adam, 1990); les mères font la lecture aux enfants plus souvent que les pères; et – plus de femmes que d'hommes œuvrant en petite enfance – les femmes y font donc plus souvent la lecture (Baron, 1996). Les garçons associeraient donc la lecture à une activité féminine et manqueraient de modèles masculins de lecture. Un moyen simple de changer cela est d'inviter des hommes à faire la lecture. Quand des pères s'y impliquent activement, les garçons sont plus intéressés à lire (Basow, 1992).

Ce point de vue est partagé par Jon Scieszka, concepteur de « Guys read ». Ce site Web novateur (http://www.guysread.com) met les jeunes lecteurs en contact avec du matériel de lecture qui leur convient et une communauté de lecteurs partageant leurs goûts. Scieszka demande comment s'y prendre pour motiver les garçons à lire : « Une solution évidente est que plus d'hommes enseignent, que plus de pères partagent des activités de lecture avec leurs garçons et qu'en règle générale plus d'hommes montrent aux garçons que la lecture est [aussi] une activité masculine. » Le personnel enseignant, y compris les bibliothécaires, peut agir dès maintenant en fournissant aux garçons un bon choix de livres intéressants pour eux. C'est d'ailleurs le premier mandat de « Guys Read », campagne de littératie pour les garçons fondée sur l'observation que l'équation garçons-lecture ne fonctionne pas. « L'idée est qu'on peut motiver les garçons à lire en leur faisant d'abord simplement connaître les livres que d'autres hommes, d'autres gars, ont aimés. » (Scieszka, 2003, p. 17, traduction libre)

Mais il faudrait choisir ces livres en se demandant si les garçons y sont exposés à des modèles d'hommes courageux, sensibles, honnêtes, sociables, aidants, responsables, fiables et aptes à établir des relations durables (Cullen, s.d.) et trouver dans la littérature contemporaine et classique des modèles de rôles masculins positifs pour les garçons. Brozo et Schmelzer (1997, p. 4-11) définissent par exemple dix archétypes masculins (pèlerin, patriarche, guérisseur, etc.) et donnent des exemples de livres les illustrant. Ce genre de lecture permet souvent de stimuler l'imagination créatrice des garçons et de contrebalancer l'influence des stéréotypes masculins dominants véhiculés par la culture populaire – qui sont loin d'être idéaux.

Travailler avec un organisme sportif local

Arsenal, club de football (soccer, en Amérique du Nord) du Royaume-Uni, a élaboré pour les écoles un programme de développement de compétences liées à la littératie à partir de matériel spécialement conçu : toute activité de lecture ou d'écriture s'y inspire du soccer et de joueurs vedettes. Des adolescents férus de soccer animent le programme, qui, entre autres, mise sur la remarquable capacité qu'ont certains enfants de retenir tout « fait » sportif. Pouvoir utiliser leurs connaissances dans une situation d'apprentissage les remplit de confiance en soi.

(Klein, 2002)

Aiguisez leur esprit critique

Introduire la littératie critique en classe

L'exploration et la discussion des idées sous-jacentes d'un texte ou d'un produit médiatique est un excellent moyen d'aider garçons et filles à « lire » leur monde (p. ex., en prenant conscience des façons dont divers textes présentent individus, groupes et situations). Le travail de réflexion critique a du sens aux yeux des garçons et parle à leur plaisir de comprendre les choses. Il est toutefois essentiel que le personnel enseignant se prépare au débat intellectuel qui, pour beaucoup de garçons, est leur manière de montrer leur intérêt et leur implication dans un sujet!

En pratique, *littératie critique* veut dire :

- Examiner les sens possibles d'un texte;
- Réfléchir au but d'un texte et aux raisons qui ont motivé son écriture;
- Savoir que les textes, loin d'être neutres, sont porteurs d'un point de vue précis;
- Analyser le pouvoir du langage et de la persuasion;
- Approfondir des interprétations du texte faites par d'autres lecteurs;
- Adopter un point de vue sur le texte;
- Analyser et clarifier ses propres valeurs relativement au texte.

(Tasmania Department of Education, s.d.)

« En développant leur esprit critique, garçons et filles peuvent mieux comprendre les relations personnelles et sociales, comment s'articule leur propre personne en tant que sujet social contemporain, et pourquoi diverses pratiques linguistiques sociales se sont naturalisées et normalisées pour passer dans la langue et la vie de tous les jours. »

(Alloway et Gilbert, 1997, p. 50, traduction libre)

Passez à l'action!

Pour susciter une réflexion critique, posez à vos élèves des questions de ce genre (qui s'appliquent à la plupart des textes oraux, écrits, visuels ou imprimés) :

- De quoi parle le texte?
- Qui aurait le plus d'occasions de lire ou d'examiner le texte? Pourquoi?
- Pourquoi sommes-nous en train de lire ou d'examiner ce texte?
- Que veut nous faire comprendre, penser ou croire l'auteur ou l'auteure?
- Que suggèrent les mots et les images?
- Que ressentez-vous à la lecture du texte?
- Comment les enfants et les adultes sont-ils représentés dans le texte?
- Comment les hommes et les femmes sont-ils dépeints dans le texte?
- A-t-on oublié quelque chose dans ce texte? Si oui, quoi?
- Quelles sont les caractéristiques du texte? Décrivez sa structure.
- À quel genre littéraire appartient ce texte?
- Y a-t-il une personne ou un groupe qui profite de ce texte? Si oui, qui?

On démontre ainsi aux élèves les règles de discussion constructive exigeant de s'ouvrir au point de vue d'autrui : parler à tour de rôle, écouter les autres, ne pas couper la parole, etc.

Remettez en question avec eux les idées reçues

Kathy Hall (1998, p. 183-184) décrit le travail d'une enseignante au primaire qui encourage ses élèves de cinq à huit ans à voir les histoires qu'elle leur lit et celles qu'ils lisent eux-mêmes comme des œuvres où les réalités sont représentées sous un certain angle. Elle les incite à poser des questions comme :

- Que disent les auteurs sur les filles, les garçons, les parents, les tuteurs, etc. dans ce livre?
- Qu'est-ce que les adultes pensent que les enfants aiment lire?
- Si ce livre était votre seul moyen d'apprendre ce qu'est une famille, que sauriez-vous du travail des parents?

Elle propose à ses élèves de réfléchir sur les versions de la réalité présentes ou absentes dans leurs livres d'histoires, de les relier à leur propre réalité et d'imaginer ou de discuter d'autres possibilités.

Explorer la masculinité

Dans une école mixte, une classe composée exclusivement de garçons et confiée à un enseignant a discuté ouvertement de la masculinité et de la réalité d'être un garçon à l'école et un homme dans une communauté.

L'enseignant s'est servi des intérêts et des expériences des garçons pour amorcer des activités liées à la littératie. Il leur a souligné, pour en discuter, les avantages et les inconvénients d'être homme, et la problématique des relations de pouvoir et de genre qui s'instaurent entre hommes. Il les a en outre invités à discuter de la façon dont certains modèles de masculinité sont créés et diffusés par les médias populaires.

(Alloway et Gilbert, 1997, p. 138)

Aidez les élèves à repérer et à critiquer les stéréotypes

Pour stimuler l'esprit critique des élèves, Heather Blair et Kathy Sanford fournissent quelques exemples d'activités qui incorporent de façon active et significative les intérêts personnels, le plaisir, le défi et un but précis.

- Demandez aux élèves de comparer les noms et les verbes employés dans deux articles de sport sur des vedettes d'athlétisme : l'une étant une femme, l'autre, un homme.
- Demandez aux élèves, avant de lire divers textes, de réfléchir aux façons dont les vies des élèves du sexe opposé sont différentes de la leur.
- Demandez aux élèves de discuter des liens entre les images tirées de la culture populaire et de leurs expériences personnelles en tant que fille ou garçon.

(Blair et Sanford, 2003, p.27)

Passez à l'action!

Pour initier les élèves à la pensée critique, partez de l'analyse d'émissions sportives. Voici quelques suggestions :

- Demandez aux élèves de regarder des émissions de sports d'hommes et de femmes pour se familiariser avec ce genre d'émission. Faites-les ensuite travailler en groupes pour discuter des termes qu'ils utiliseraient pour décrire les joutes, et des talents et compétences qu'ils pensent nécessaires dans ces sports.
- Demandez aux élèves d'observer les techniques de caméra employées dans diverses émissions, puis de dire quelle émission leur paraît la plus intéressante et pourquoi, et quels genres de plans cinématographiques devraient utiliser les réalisateurs pour dépeindre un sport comme lent et ennuyeux.
- Encouragez vos élèves à écrire aux diffuseurs pour exprimer leur avis sur la façon dont les sports sont présentés à la télévision.

(Tasmania Department of Education, s.d.)

Du concret!

Savoir rejoindre les garçons

Les garçons s'investiront d'autant plus dans des activités de lecture ou d'écriture s'ils se sentent profondément interpellés par le sujet. Permettre aux garçons de fouiller des thèmes et des problèmes réels – surtout ceux qui les touchent personnellement, bien qu'il y en ait d'autres – et faire en sorte que les tâches scolaires aient un but précis et une raison d'être dans leur vie.

Situer, modeler, socialiser

Wilhelm avance que l'apprentissage devrait être ciblé et axé sur la résolution de problèmes, car les apprenants doivent pouvoir observer, inventer, mettre en pratique et raffiner des stratégies en contexte réel. Il suggère de :

- **situer l'apprentissage,** c'est-à-dire le baser sur les intérêts et les habiletés des élèves et sur des situations proches de la réalité.
- **modeler l'apprentissage,** c'est-à-dire proposer aux élèves divers modèles d'expertise – celle des maîtres (personnes enseignantes et autres experts) et celle des apprentis (autres élèves) – comme points de repère contre lesquels mesurer leurs progrès ou comme moyens variés de résoudre un problème.
- **socialiser l'apprentissage,** c'est-à-dire fournir aux élèves des occasions de travailler ensemble, particulièrement s'il y a une récompense sociale quand ils améliorent leurs habiletés (p. ex., les applaudissements de la classe).

(Wilhelm, 2004, p. 102-103)

« Trouver mentalement un sens à l'école devient un motif de démotivation pour bon nombre de garçons qui se mettent en action principalement dans des démarches d'apprentissage concrètes. »

(Lajoie, 2004, p. 107)

Insufflez du réel dans les tâches

Les garçons sont réceptifs aux thèmes réalistes dans les expériences d'apprentissage – c'est-à-dire aux thèmes évoquant ce qu'ils ont déjà vécu ou pourraient vivre. Explorer ces thèmes implique généralement une combinaison de ressources et d'activités. Cooper (1997) suggère par exemple d'emmener les élèves visiter un musée avant de leur en faire lire le guide, puis de leur demander d'écrire aux sources mentionnées pour obtenir davantage d'information. D'après lui, les thèmes réalistes :

- ciblent un ou quelques concepts clés;
- impliquent l'utilisation équilibrée de textes narratifs et descriptifs;
- font appel à un éventail de ressources et d'expériences d'apprentissage ancrées dans la réalité, impliquant enseignement explicite, exploration et recherches personnelles.

Faites appel au vécu

Sont proposées ci-après à titre d'exemples des idées novatrices qu'ont eues des enseignantes et des enseignants pour rendre vivantes la lecture et les activités s'y rapportant, par le biais d'expériences de vie pertinentes.

- Intéressez les élèves à la lecture en explorant le patrimoine et l'histoire de leur communauté et en leur faisant vivre diverses expériences d'apprentissage marquantes (p. ex., à l'aide de mentors, recueillir sur leur passé des histoires apprises de membres de leur famille ou lors d'événements communautaires, rassembler objets et photos historiques qui s'y rapportent).
- Transformez la classe en café-librairie, offrez-y du chocolat chaud, des biscuits... et une grande variété d'ouvrages pour habituer les élèves à fréquenter les livres dans une atmosphère de détente tout faisant de la lecture.
- Proposez aux élèves d'étudier par exemple le thème de l'eau durant toute l'année scolaire, en travaillant avec des élèves en sciences de collèges voisins pour enquêter sur la salubrité des étangs et des ruisseaux locaux, recueillir et analyser les données et rédiger un rapport sur le sujet à l'intention de la communauté.
- Organisez une rencontre entre garçons et hommes (pères, tuteurs, mentors) pour discuter d'une pièce de théâtre ou d'un roman. Thèmes étudiés : paternité, virilité et relations.
- Demandez à un groupe de garçons de rassembler une documentation solide sur les voitures. Suggérez-leur d'abord de collectionner des photos de voitures tirées de magazines, de journaux, de calendriers, etc. et d'en faire un collage, puis de créer un second collage à partir de leurs trouvailles dans des ouvrages spécialisés sur les moteurs de voitures. Faites-leur aussi mener un sondage auprès de leurs camarades de classe sur leur modèle de voiture préféré et rédiger un rapport final.

Point de vue

Mihalyi Csikszentmihalyi, chercheur, a passé sa carrière à étudier ce qui rend les gens heureux. Il s'est surtout penché sur ce qu'il appelle en anglais le *flow*, un état de joie, de créativité et d'engagement total envers la vie que ressentent les gens quand une activité les passionne à un point tel que rien d'autre ne semble importer. Michael Smith et Jeffrey Wilhelm en ont résumé ainsi les caractéristiques :

- un sentiment de maîtrise et de compétence;
- un défi exigeant un niveau d'habiletés correspondant;
- des objectifs et une rétroaction clairs;
- une concentration sur le moment présent.

Ils font remarquer que la plupart des garçons sont passionnés par certaines activités et y font l'expérience du *flow*, mais qu'il s'agit rarement d'activités liées à la littératie.

(Smith et Wilhelm, 2002, p. 28-30)

Servez-vous de la vie réelle pour intégrer au curriculum les compétences liées à la littératie

Cooper (1997) souligne que les thèmes tirés de situations concrètes aident à établir des liens entre les matières du curriculum et à y intégrer l'apprentissage des compétences linguistiques. Ils permettent aussi aux élèves de comprendre que de solides compétences en matière de littératie servent dans la vraie vie. Lire et écrire des textes narratifs et informatifs dans des contextes réalistes, utiliser de vraies ressources, les aide à mieux juger de l'utilisation et de l'importance de la lecture et de l'écriture dans la vie. Les élèves en viennent ainsi à considérer les nombreux types de textes comme des ressources de la vraie vie et comme des modèles desquels s'inspirer pour leurs propres activités d'écriture.

Branchez-vous

Par la technologie, intéresser les garçons à la lecture

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) – en particulier Internet – apportent en éducation des pratiques pédagogiques et des outils d'apprentissage nouveaux et permettent de tailler sur mesure des activités de lecture et d'écriture selon les intérêts, les styles d'apprentissage et les motivations des garçons.

Philippe Perrenoud souligne que « former aux nouvelles technologies, c'est former le jugement, le sens critique, la pensée hypothético-déductive, les facultés d'observation et de recherche, l'imagination, la capacité de mémoriser et de classer, la lecture et l'analyse de textes et d'images, la représentation de réseaux, d'enjeux et de stratégies de communication ». Toutes ces stratégies sont reliées à la littératie. (Perrenoud, 1992)

Question de style

Les garçons sont plus réceptifs à l'apprentissage axé sur le visuel et le spatial. Le langage visuel de la télévision, des dessins animés et des jeux vidéos est un bon médium pour les garçons. Ils aiment aussi présenter leurs idées et leurs travaux écrits sous forme visuelle (p. ex., tableaux, organigrammes). (Daly, 2002, p. 16)

Se servir de l'intérêt des garçons envers les ordinateurs pour développer chez eux les compétences liées à la littératie

Avec son côté ludique, l'ordinateur, pour les élèves, c'est souvent l'action, la rétroaction immédiate, le travail au rythme personnel. C'est pouvoir reculer et réviser, donc construire des apprentissages avec plus d'autonomie et de sentiment de valorisation, sous un regard évaluateur neutre. C'est la lecture et l'écriture en direct. Et le travail à l'ordinateur, avec sa démarche logique, peut aider plusieurs récalcitrants à la lecture en répondant à leur besoin d'action.

Éducatrices, éducateurs et parents ont peut-être déclaré trop rapidement que l'intérêt des garçons pour l'ordinateur les détournait de la lecture et des livres qu'ils avaient eux-mêmes connu, et n'ont pas reconnu le pouvoir de l'ordinateur de permettre aux usagers d'accéder à l'information et de la maîtriser. Il est impératif que ces intervenants prennent conscience de l'impact du monde multimédia et comprennent comment mettre à profit positivement ces cultures et langages nouveaux comme compléments d'une littératie basée sur les livres. (Millard, 1997, p. 46)

« Plus de la moitié des élèves [ayant participé au PIRS de 2002 en écriture] utilisent un ordinateur au moins une heure par semaine pour leurs travaux scolaires et au moins trois heures par semaine pour le plaisir. Les activités d'écriture les plus courantes hors de l'école sont les courriels et le clavardage. »

(Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2003, p. 102)

Capsule d'information

À Birmingham, au Royaume-Uni, la diversification des technologies offertes et l'amélioration de leur accessibilité changent la nature des programmes et des ressources axés sur le développement de compétences liées à la littératie et la numératie. Voici quelques idées novatrices déjà éprouvées ou qui le seront sous peu :

- Utilisation d'appareils photo numériques pour produire des ouvrages que des enfants de garderie peuvent ensuite imprimer et partager avec leurs parents.
- Mise en circulation prochaine d'histoires interactives sur cédéroms dans les bibliothèques, pour des familles avec enfants en bas âge.
- Installation prochaine de traitements de textes et d'Internet en bibliothèque pour l'aide aux devoirs.
- Tableaux blancs électroniques *(smartboards)* utilisés dans un grand nombre de garderies et d'écoles.
- Établissement de clubs Internet dans les bibliothèques pour donner l'occasion aux jeunes de commenter des livres.
- Prêts d'ordinateurs portables à des jeunes résidant loin des écoles, leur permettant de mener avec souplesse leur apprentissage, d'accéder aux travaux par Internet et de communiquer par courriel avec une tutrice ou un tuteur.
- Utilisation d'ordinateurs de poche et de table auprès de groupes d'élèves cibles, pour prendre des notes plus facilement ou écrire directement à l'ordinateur.

(Core Skills Development Partnership Limited, s.d.)

Passez à l'action!

Chasse au trésor

Afin que les élèves approfondissent leurs connaissances d'un sujet, organisez avec eux des chasses au trésor informatiques. Trouvez d'abord des pages d'information Web (textes, graphiques, sons, vidéos) essentielles sur le sujet. Rassemblez 10 à 15 liens menant directement à ces sites. Posez une question clé par site, plus une grande question-synthèse finale.

(March, s.d.)

Textes inspirés par la technologie

En Tasmanie, un enseignant chargé d'élèves récalcitrants à la lecture a invité un professionnel du milieu sportif à leur donner un cours en plein air. Il a fourni à ses élèves un appareil photo numérique, s'est organisé pour qu'ils puissent travailler avec PowerPoint, et leur a demandé de documenter le cours en rédigeant leurs propres textes. Les documentaires des garçons furent un succès.

(Connor, s.d.)

Salle des ordinateurs

Une enseignante a travaillé dans la salle d'ordinateurs de l'école avec ses élèves de 7e année. Grâce au logiciel *Text Twister*, elle a créé des activités de manipulation de textes (compléter des mots manquant dans un passage, ordonner des mots, syntagmes ou phrases pour reconstituer un texte, etc.). Les élèves pouvaient se servir de passages préétablis par le logiciel ou programmés par l'enseignante. Tous ont apprécié le changement de contexte et déclaré les activités stimulantes et amusantes. Plusieurs se sont hâtés de raconter leur réussite à leurs camarades!

(Smith, 2001, p. 164)

Évaluation gagnante!

Recourir à des outils d'évaluation appropriés aux garçons

Les élèves réussissent quand leurs efforts et leurs progrès en lecture et en écriture sont valorisés. Il importe que tous bénéficient, à tous les stades de leur apprentissage, d'une évaluation attentive et de qualité et d'une rétroaction claire, riche en félicitations et en directives précises sur des façons de s'améliorer. Les garçons sont particulièrement réceptifs aux évaluations précises et aux commentaires adéquats et spontanés qui peuvent leur être adressés. L'évaluation formative peut répondre à ce besoin grâce aux nombreuses rétroactions qu'elle permet en cours d'apprentissage.

Élaborez minutieusement les tâches et les critères d'évaluation

Pour Philip Cohen (1995), il faut établir avec soin les critères d'une évaluation, y compris les tâches précises exigées des élèves et comment chaque élément sera évalué. Il prend l'exemple d'une enseignante de 4e année qui fait fabriquer aux élèves un livre pour enfants de 3e année sur le cycle de vie d'une plante. Elle leur montre d'abord des modèles de livres qui sont excellents, satisfaisants et à améliorer. Pour chaque niveau, elle fournit des critères précis relatifs au contenu (p. ex., comprendre à quoi servent graines et fleurs) et à la qualité des textes rédigés (p. ex., organisation du texte). Au lieu de subir une évaluation à la fin du cours, les élèves sont constamment supervisés et guidés, et leur travail commenté. L'enseignante a remarqué qu'avec un tel type d'évaluation, le niveau d'apprentissage et d'intérêt des élèves avait énormément augmenté « parce qu'ils savent que ce qu'ils font a un but précis ». (Cohen, 1995, p. 6)

L'évaluation, c'est plus que la note! Elle ne devrait pas se manifester uniquement à la fin d'un apprentissage ni se centrer uniquement sur le résultat. Elle doit être présente de manière continue durant le processus d'acquisition des connaissances. Avant de sanctionner les études, l'évaluation a d'abord une fonction formative : aider l'élève à « apprendre à apprendre » en vue d'une meilleure réussite scolaire. L'évaluation formative, où l'on recueille en cours d'apprentissage de l'information sur ce qui est appris ou non intégré ou sur les progrès, permet donc de mesurer le niveau d'acquisition des apprentissages et de modifier, d'améliorer ou de corriger l'apprentissage ou l'enseignement en cours de formation. (Lajoie, 2004, p.102-104)

Pratiques efficaces

Jay McTighe fait valoir que des évaluations efficaces :

- rejoignent les élèves et modèlent la façon de se servir de ses connaissances et habiletés dans la vie;
- exigent des élèves d'appliquer leurs connaissances et habiletés à une nouvelle situation, les évaluations ne portant ni sur du par cœur ni sur la répétition mécanique de faits mémorisés;
- visent une réalisation ou une performance étroitement liée au contenu évalué, évitant ainsi aux élèves d'être parfois si absorbés par leur création (p. ex., affiche, brochure) qu'ils en perdent de vue les connaissances et habiletés à démontrer;
- incluent un ensemble de critères pour chaque composante évaluée (p. ex., recherche individuelle, écriture, performance de groupe).

McTighe préconise l'utilisation d'exemples de travaux, bons ou moins bons, pour aider les élèves à comprendre le niveau de qualité demandé. Il conseille donc :

- de leur montrer plusieurs exemples de travaux d'un même niveau de qualité pour illustrer qu'on peut satisfaire aux critères de diverses manières;
- de leur demander d'analyser ce qui différencie un moyen d'un excellent travail pour prendre conscience des caractéristiques requises pour l'excellence;
- de les aider à élaborer les critères d'évaluation de leur propre performance, d'après les exemples de travaux examinés.

(McTighe, 1996–1997, p. 9)

Passez à l'action!

- Envoyez chez l'élève une carte postale louant ses succès. Ce simple geste de communication peut renforcer votre relation avec l'élève autant qu'avec ses parents – facteurs importants de réussite scolaire de l'élève.
- Élaborez des évaluations ambulantes. Affichez des questions ou des tâches à divers endroits de la classe et demandez aux élèves de se déplacer en conséquence pour compléter le travail.

Point de vue

Des études menées au Royaume-Uni ont montré que les garçons s'amélioraient en écriture dans les écoles où l'enseignante ou l'enseignant valorisait leurs écrits et leurs progrès en écriture. Voici des stratégies d'évaluation qui leur donnaient ce message :

- correction soignée et détaillée des travaux écrits, accompagnée de conseils clairs lorsqu'une amélioration était requise;
- correction et rétroaction montrant que l'enseignante ou l'enseignant avait apprécié des caractéristiques d'écriture typiques de nombreux garçons souvent exclues comme inappropriées (p. ex., récit d'action plutôt que description, humour, concision) et avait donc émis des commentaires positifs sur ces éléments, tout en indiquant les points à améliorer.

(OFSTED, 2003, p. 13-15)

Les niveaux de réussite des garçons peuvent s'améliorer quand :

- on explique aux élèves les critères d'évaluation;
- on se sert des résultats d'évaluation pour déterminer les prochaines étapes;
- on implique les élèves dans l'établissement de nouveaux objectifs;
- on fête leurs réussites.

(Wilson, 2003, p. 19)

Expliquez clairement les termes d'évaluation

Plusieurs garçons ne saisissent pas les termes génériques (p. ex., *discutez, justifiez, expliquez*) utilisés pour décrire ce qu'on attend d'eux dans une évaluation. Les plus vieux auront appris que faire avec de telles directives, mais les plus jeunes auront peut-être besoin qu'on leur explique ces termes, qu'on leur montre la façon d'argumenter un point de vue et d'articuler les éléments d'une démonstration en paragraphes et en une suite de paragraphes. Les garçons répondent bien à des directives précises telles que :

- Nommez trois raisons pour lesquelles...
- Donnez des arguments pour...
- Écrivez en une minute tous les facteurs de 9 que vous pouvez trouver.

Stratégies gagnantes

Mettez-vous à leur place

Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

La recherche d'Alvermann (2001) à l'University of Georgia sur l'enseignement efficace des compétences liées à la littératie a montré que, pour stimuler chez les élèves le sentiment de compétence et de confiance en soi, on doit réussir à les convaincre qu'on s'intéresse à eux et qu'on désire qu'ils apprennent. Commenter, savoir motiver et encourager sont donc d'importants facteurs quand il s'agit d'aider les garçons à maîtriser la lecture et l'écriture.

Point de vue

« [Selon l'auteur australien Steve Biddulph] Les filles feront le lien directement avec la matière, tandis que les garçons ne peuvent le faire que par l'intermédiaire de l'enseignante ou l'enseignant... Ceci a des répercussions majeures sur les écoles, mais renforce le fait que l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle capital pour la réussite de l'apprentissage chez les garçons.

Ce phénomène provient du besoin qu'ont les garçons à la puberté de croire que leur enseignante ou leur enseignant se soucie d'eux en tant que personne, avant même de permettre que leur soit inculqué un savoir ou une compétence.

(Pickup, 2001, p. 2)

« Si nous, enseignantes et enseignants, n'avons pas hâte de donner notre cours et ne sommes pas émerveillés d'apprendre, comment pouvons-nous espérer qu'il en soit autrement pour nos élèves? Si nous ne sommes pas passionnés par notre matière, comment espérer passionner les autres? L'expérience m'a appris que l'apparent cynisme des adolescents n'est qu'un mince vernis recouvrant en fait un réel désir de pouvoir exprimer, en toute sécurité, leur émerveillement et leur enthousiasme dans leur découverte du monde. Les enseignantes et enseignants [de français] peuvent jouer un rôle déterminant en incarnant des modèles d'adultes qui ne cachent pas leur passion pour les mots, les livres, la poésie, le théâtre et, par-dessus tout, leur travail. »

(Cullen, s.d., p. 4, traduction libre)

Capsule d'information

Une recherche au Royaume-Uni montre que les garçons réussissent mieux à l'école quand leurs enseignantes et enseignants :

- maîtrisent les textes au programme;
- tiennent compte dans leurs choix de textes de ce qui intéresse les garçons;
- donnent aux élèves un choix de formats d'écriture quand ils assignent des travaux;
- se montrent souples dans leur enseignement, mais se servent en littératie de méthodes d'enseignement explicite;
- habituent les élèves à fournir un travail de collaboration soutenu;
- cherchent constamment à motiver et à soutenir les élèves;
- comprennent quand faire exception au règlement;
- commentent de façon pertinente les progrès, de vive voix ou par écrit;
- créent en classe une culture qui encourage les élèves à justifier leurs opinions;
- acceptent l'humour et les jeux de mots souvent présents dans les écrits des garçons.

(National Literacy Trust, R.-U., 2001)

« Les garçons s'épanouiront à l'école si de toute évidence ils y sont les bienvenus et y sont appréciés et si leur enseignante ou leur enseignant les accepte tels qu'ils sont vraiment, avec leur véritable plaisir d'apprendre.

Des chercheurs [...] ont démontré que le principal facteur protégeant les jeunes contre les troubles émotifs, l'abus de drogues et la violence – autre que l'intimité qu'ils ont pu établir avec leur famille – est le sentiment d'appartenance à l'école. »

(Pollack, 1998, p. 250, traduction libre)

Capsule d'information

D'après des commentaires d'élèves sur les enseignantes et enseignants auxquels ils réagissent positivement, il semblerait que pour maintenir l'intérêt d'un groupe d'élèves envers l'apprentissage l'enseignante ou l'enseignant doive avoir la latitude nécessaire pour exprimer sa créativité, créer des liens solides et adapter le processus d'apprentissage aux besoins de chaque élève. D'après un sondage mené sur tout le territoire des États-Unis auprès d'élèves de 13 à 17 ans, environ trois sur quatre ont dit faire plus d'efforts pour certaines enseignantes ou certains enseignants que pour d'autres. Pourquoi? La raison la plus citée était qu'ils préféraient certaines personnes à d'autres. Toutefois, un élève sur huit a dit jumeler ses effort aux attentes de l'enseignante ou de l'enseignant, et 12 % ont dit travailler plus fort pour les enseignantes et enseignants qui s'intéressaient à eux.

(Crabtree, 2004)

1 Pratiques efficaces

C'est lorsqu'ils se passionnent pour ce qu'ils apprennent que les élèves apprennent le mieux. Utilisez les méthodes suivantes pour stimuler leur intérêt :

- Demandez aux élèves ce qu'ils pensent de ce que vous venez de leur enseigner.
- Cultivez l'humour dans vos présentations.
- Manifestez le plus souvent possible la passion qui vous a amené à l'enseignement.
- Citez fréquemment des gens talentueux.
- Peu importe votre matière, présentez régulièrement des textes sur des gens qui ont triomphé de l'adversité.
- Rappelez aux élèves leurs réussites passées pour nourrir leur sentiment de compétence.
- Incorporez à votre enseignement des exemples (de gens, d'événements, d'expériences, de points de vue, etc.) qui reflètent les cultures de vos élèves.
- Élaborez des évaluations qui correspondent aux expériences de vos élèves.

(Bell, 2002-2003, p. 34)

Alliez-vous à la famille

Intéresser les parents aux compétences liées à la littératie

Les compétences liées à la littératie se développent la vie durant. Pour ce faire, l'école doit s'allier le milieu familial. Le lien entre mobilisation parentale et réussite scolaire est en effet aujourd'hui bien établi. « C'est dans le sens d'un partenariat complémentaire famille-école que nous pouvons satisfaire les besoins des élèves, garçons et filles. » (Lajoie, 2004, p. 87) Informer les parents des élèves et chercher à en faire des partenaires actifs peut améliorer grandement l'implication et la réussite des garçons en lecture et en écriture.

Une enquête importante menée au Royaume-Uni (OFSTED, 2003) a montré que les écoles primaires qui atteignaient des normes élevées avaient formé de solides partenariats avec les parents en lecture. Elles les informent de l'approche de l'école en matière de littératie, leur demandent de l'aide et leur fournissent le soutien ou les ressources nécessaires pour le faire (Barrs et Pidgeon, 1999, p. 16). On décrit ci-dessous certaines approches remarquées dans les écoles qui ont du succès.

Passez à l'action!

- Créez des « journaux de lecture » à pages doubles que les élèves apportent à la maison. Ils serviront à établir un dialogue direct entre vous et les parents au sujet de l'amélioration des capacités de lecture de leur enfant. Sur une page, détaillez des activités de lecture; la page vide permettra aux élèves de noter leurs commentaires de lecture. Les journaux de lecture aident par exemple les élèves à :
  - dresser une liste de mots nouveaux ou intéressants;
  - dessiner des scènes ou des personnages;
  - noter des modèles d'écriture (p. ex., copies, descriptions);
  - noter des faits intéressants;
  - créer une affiche publicitaire pour le livre qu'ils lisent.

(OFSTED, 2003, p. 8)

Passez à l'action!

- Demandez à plusieurs pères et grands frères d'aider des garçons en difficulté de lecture. À cet effet, préparez plusieurs trousses de lecture (p. ex., des sacs de sport) portant chacune sur un thème précis et comprenant un livre documentaire, des activités pertinentes et un magazine pour adultes, tous relatifs au thème. Faites-en la rotation au besoin.

(Booth, 2002, p.19)

- Rédigez des feuillets d'information destinés aux parents pour les aider à faire adopter à leur fils de bonnes habitudes de lecture. Y aborder divers sujets d'ordre pratique : importance de la lecture sur l'avenir, liste de livres pour garçons, façon de s'abonner à la bibliothèque, etc. Ceci compte particulièrement lors des premières années du secondaire, quand beaucoup de garçons abandonnent la lecture au profit d'activités plus prisées par leurs camarades.
- Installez un tableau d'information dans l'école pour y afficher des annonces et informer les gens sur des projets parents-élèves et autres partenariats en lecture.
- Mettez à l'ordre du jour des discussions avec les parents ou les groupes communautaires sur des sujets importants liés à la réussite des garçons en lecture et en écriture.

(Wilson, 2003, p. 18 et 31)

Mobilisation parentale 101

Michael Sullivan donne les conseils suivants aux parents désireux d'encourager les garçons à lire.

- **Allez-y doucement :** Lire des livres difficiles ne rend pas un garçon lecteur; lire souvent et beaucoup, oui. Laissez donc votre garçon lire ce qu'il a envie de lire, même les livres trop faciles pour lui. C'est peut-être qu'il manque de confiance dans ses capacités et cherche à se rassurer : c'est tout à fait normal. Ce que vous voulez éviter, c'est qu'il arrête complètement de lire.
- **Laissez-le choisir :** Dans la mesure du possible, laissez votre garçon choisir les livres qu'il veut lire pour le plaisir et évitez de lui donner l'impression que lire est une corvée imposée. Peut-être choisira-t-il constamment les mêmes types de livres.

- **Lisez avec lui :** Beaucoup de garçons trouvent difficile de lire, mais aiment encore se faire lire des histoires. Partagez la lecture avec votre garçon, pour qu'il n'ait que la moitié du travail à faire. Si la lecture est trop difficile mais que l'histoire le passionne, lisez-lui toute l'histoire. Écouter ce qu'on leur lit encourage les garçons à bien lire.
- **Lisez devant votre garçon :** Même lorsque vous n'êtes pas en train de lire avec votre garçon, assurez-vous qu'il vous voit lire. Les hommes s'isolent souvent pour lire : brisez cette habitude! Lisez devant les garçons, les vôtres ou ceux des autres.
- **Montrez votre respect pour les activités intellectuelles :** Lire fait partie d'une riche vie intellectuelle. Témoignez au moins du même respect pour les choses de l'esprit que pour le monde physique. Participez avec votre garçon aux activités organisées par la bibliothèque ou l'école, jouez aux échecs ou à d'autres jeux mentaux (mots croisés, etc.). L'esprit a besoin d'exercice au même titre que le corps.

(Sullivan, s.d.)

On peut aussi ajouter d'autres suggestions à celles de Sullivan.

- **Créez un coin de lecture chez vous :** C'est peu coûteux et lire peut rapprocher les membres d'une famille. Utilisez le coin de lecture régulièrement pour transmettre votre amour de la lecture.
- **Utilisez les temps d'attente :** Profitez-en pour glisser un livre à votre garçon et l'aider à patienter, ou faire avec lui des jeux de mots.
- **Racontez des histoires :** Souvenez-vous combien la plupart des bébés aiment tourner les pages d'un livre, regarder des images, et pensez que les enfants à qui on raconte ou lit des histoires et qui manipulent des livres sont plus enclins à la lecture et ce, de manière durable.
- **Parlez lecture :** Discutez d'un livre, d'un article d'actualité avec votre fils ou demandez-lui de vous en faire la lecture à voix haute : ce sont de bons tremplins pour l'intéresser à la littératie.

« C'est dans la famille et avec elle que commence, pour le petit enfant, l'aventure de la lecture et de l'écriture. »

(Theriault, 1995, p. 4)

Stratégies gagnantes

Faites de la littératie un projet d'école

Dépasser les murs de la classe

Quand toute l'école cherche à améliorer chez les garçons les compétences liées à la littératie et se dote pour cela d'un solide leadership, elle peut profondément influer sur le rendement des élèves. Une école qui mise sur la littératie évalue les groupes qui réussissent moins bien, définit les priorités et élabore des plans d'action pour les mettre en œuvre.

Voici quelques suggestions à appliquer à l'échelle de toute l'école :

- Encourager les liens entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève.
- Apprécier l'énergie des garçons et la canaliser vers la réussite scolaire et la formation du caractère.
- Accorder une attention particulière aux garçons plus sensibles, moins compétitifs et moins agressifs que les autres.
- Préconiser une bonne planification et des ressources pour aider les garçons à surmonter leurs difficultés (p. ex., manque d'estime de soi, faiblesses linguistiques) à l'école et dans la communauté.
- Jumeler des élèves du primaire avec des mentors de la communauté ou des élèves compétents plus âgés pour des activités de lecture et d'écriture.

« À l'école primaire, il peut être utile de donner aux garçons plus de responsabilités dans l'école [...]. Vous pourriez [...] leur offrir une formation à cet égard. Ils seront ainsi peut-être plus enclins à préserver le milieu physique de l'école, l'affichage, la bibliothèque, la boutique et ainsi de suite s'ils en sont responsables. Il importe qu'à cette participation ne s'attache aucune connotation négative. »

(Wilson, 2003, p. 14, traduction libre)

Approches organisationnelles

La mixité favorise l'apprentissage des élèves en les exposant à une variété de styles d'apprentissage et de présentation. Dans de nombreux établissements de par le monde, on étudie toutefois le modèle des écoles et des classes unisexes pour déterminer s'il contribue à réduire l'écart entre les résultats scolaires des filles et ceux des garçons. Les résultats sont peu concluants, mais dans certains cas, former des groupes de filles ou de garçons seulement peut constituer un complément utile à la classe mixte.

Pratiques efficaces

Établir des objectifs à l'intention de groupes et d'élèves qui réussissent moins bien que la moyenne s'est révélé une stratégie efficace dans plusieurs écoles où l'on avait prévu un mentorat et un suivi des progrès accomplis par rapport aux objectifs fixés. Les programmes qui ont eu du succès présentaient des caractéristiques communes. Par exemple, on avait :

- informé les élèves et les parents au sujet des évaluations;
- organisé des rencontres sur la réussite des garçons;
- fourni au personnel enseignant des occasions de se rencontrer et de discuter des progrès des groupes et des élèves ciblés;
- assigné des mentors aux élèves ciblés;
- formé des groupes de devoirs et de révision.

(Daly, 2002, p. 18)

En matière de littératie, des programmes d'aide efficaces impliquent également le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et le rôle de l'école comme facteur de changement. L'administration et le personnel enseignant de l'école doivent se poser les questions suivantes :

- Avons-nous clairement défini notre politique et nos objectifs en littératie?
- Comment nous positionnons-nous par rapport aux écoles semblables à la nôtre?
- Que faire de plus pour faciliter l'acquisition de compétences liées à la littératie auprès des garçons sans léser les filles?

Chez le personnel enseignant, le mentorat pratiqué entre collègues peut contribuer à créer au sein de l'école des conditions plus favorables à la réussite des garçons, notamment en permettant entre collègues :

- l'échange de trucs du métier et d'outils pédagogiques;
- la discussion de problèmes communs et la planification d'interventions mieux adaptées aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés;
- l'harmonisation de certaines pratiques pédagogiques.

(Lajoie, 2004)

1 Pratiques efficaces

Établir des objectifs à l'intention de groupes et d'élèves qui réussissent moins bien que la moyenne s'est révélé une stratégie efficace dans plusieurs écoles où l'on avait prévu un mentorat et un suivi des progrès accomplis par rapport aux objectifs fixés. Les programmes qui ont eu du succès présentaient des caractéristiques communes. Par exemple, on avait :

- informé les élèves et les parents au sujet des évaluations ;
- organisé des rencontres sur la réussite des garçons ;
- fourni au personnel enseignant des occasions de se rencontrer et de discuter des progrès des groupes et des élèves cibles ;
- assigné des mentors aux élèves cibles ;
- formé des groupes de devoirs et de révision.

(Daly, 2002, p. 18)

En matière de littératie, des programmes d'aide efficaces impliquent également le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et le rôle de l'école comme facteur de changement. L'administration et le personnel enseignant de l'école doivent se poser les questions suivantes :

- Avons-nous clairement défini notre politique et nos objectifs en littératie ?
- Comment nous positionnons-nous par rapport aux écoles semblables à la nôtre ?
- Que faire de plus pour faciliter l'acquisition de compétences liées à la littératie auprès des garçons sans léser les filles ?

Chez le personnel enseignant, la mentalité, la pratique entre collègues peut contribuer à créer au sein de l'école des conditions plus favorables à la réussite des garçons, notamment en permettant entre collègues :

- l'échange de trucs du métier et d'idées pédagogiques ;
- la discussion de problèmes communs et la planification d'interventions mieux adaptées aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés ;
- l'harmonisation de certaines pratiques pédagogiques.

(Daly, 2002)

Passez à l'action!

Les programmes de mentorat comptent spécialement pour les garçons. Les mentors peuvent avoir une influence positive sur le rendement scolaire de garçons qui manquent peut-être de soutien à la maison. Les mentors, hommes ou femmes, peuvent être des adultes de l'école (en enseignement, orientation, administration, etc.) ou des élèves plus âgés. Ils peuvent aider sérieusement un garçon. Voici comment procéder :

- Rencontrer le garçon régulièrement, au moins une fois par semaine, pour voir comment il va, tant du point de vue émotif que scolaire.
- Offrir d'aider le garçon dans les matières où il éprouve le plus de difficultés et a besoin d'encadrement.
- Créer des liens d'amitié, de camaraderie, être cette personne qui s'intéresse à ses progrès sociaux et scolaires et qui prévient ses besoins.

(Pollack, 1998, p. 269)

Point de vue

« Je pense que l'essentiel est de s'assurer que chaque garçon trouve à l'école ce qui le passionne comme être humain [...] En créant un contexte d'éducation attrayant pour les garçons, les écoles peuvent contribuer à faire monter en flèche non seulement leur rendement scolaire et leur estime de soi, mais aussi leur confiance dans les possibilités qui s'ouvrent à eux. »

(Pollack, 1998, p. 250-251, traduction libre)

Capsule d'information

En résumé, les écoles qui ont amélioré la réussite des garçons en matière de littératie sont celles qui ont :

- adopté des politiques en matière de littératie à l'échelle de l'école (comme la création d'une équipe consacrée à la lecture et à l'écriture);
- créé une culture d'école accueillante et solidaire;
- élaboré des processus et des structures qui aident le personnel enseignant à suivre, à évaluer et à analyser la réussite scolaire des élèves de façon détaillée, à cibler forces et faiblesses et à établir de nouvelles cibles individuelles;
- misé sur l'acquisition de compétences précises, par l'entremise de leçons clairement structurées;
- favorisé l'utilisation de textes variés, romanesques et documentaires;
- tenu des discussions régulières avec les parents sur les progrès de leurs enfants;
- permis la sensibilisation du personnel aux besoins des garçons, habituellement au moyen de formation en cours d'emploi.

Références bibliographiques et autres ressources

Adam, M. 1990. *Beginning to Read*. Cambridge (MA), MIT Press.

Allen, Janet. 2002. *On the Same Page*. Portland (ME), Stenhouse.

Allen, Richard. Été 2000. « Before It's Too Late: Giving Reading a Last Chance », *Curriculum Update*, ASCD, p. 1-9. <www.ascd.org/publications/curr_update/2000summer/allen.html>

Allen, Richard. Printemps 2004. « In the Front Row: The Arts Give Students a Ticket to Learning », *Curriculum Update*, ASCD, p. 1-3 et 6-8. <www.ascd.org/publications/curr_update/2004spring/allen.html>

Alloway, Nola et Pam Gilbert. Mars 1997. « Boys and Literacy: Lessons from Australia », *Gender and Education*, vol. 9, n° 1, p. 49-61.

Almasi, J. F. 1995. « The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts. Peer-Led and Teacher-Led Discussions of Literature », *Reading Research Quaterly*.

Alvermann, Donna E. 2001. « Effective Literacy Instruction for Adolescents », et conférence commandés par la National Reading Conference. Chicago, National Reading Conference. <www.nrconline.org/publications/alverwhite2.pdf>

Alvermann, Donna E. et coll. 1996. « Middle and High School Students' Perceptions of How They Experience Text-Based Discussions. A Multicase Study », *Reading Research Quaterly*, vol. 31, n° 3, p. 244-267.

Armstrong, Eileen. Juin 2002. « Fully Booked Up All Year Round », *Literacy Today*, n° 31, p. 16-17.

Babbage, J. 2000. « Using Email to Assist Reading ». <*www.tta.gov.uk*>

Baron, J. « Sexism attitudes towards reading in the adult learner population ». (ERIC Reproduction Document no ED393092). New Jersey, auteur.

Barrs, Myra. 1999. « Texts and subtexts », ch. 1 de M. Barrs et S. Pidgeon, *Boys and reading*. Londres, Centre for Language in Primary Education.

Barrs, Myra et Sue Pidgeon, éditeurs. 1993. *Reading the Difference: Gender and Reading in Elementary Classrooms*. Markham (Ont.), Pembroke Publishers.

Barrs, Myra et Sue Pidgeon, éditeurs. 1999. *Boys and reading*. Londres, Centre for Language in Primary Education.

Basow, S. 1992. *Gender Stereotypes and Roles*. Pacific Grove (CA), Brooks/Cole Publishing.

Beaudoin, R. et N. Labbé. *Les styles d'apprentissage : Caractéristiques, attitudes et comportements liés aux styles d'apprentissage*. Consultation en ligne. <http://primaire.grandmonde.com/scenarios/theorie/styles.html>

Beers, G. Kylene. Février 1996. « No Time, No Interest, No Way: The 3 Voices of Aliteracy », *School Library Journal*, vol. 42, n° 2, p. 30-33.

Bell, Larry I. 2002–2003. « Strategies that Close the Gap », *Educational Leadership*. ASCD, vol. 60, n° 4, p. 32-34.

Blair, Heather et Kathy Sanford. 2003. *Morphing Literacy: Boys Reshaping their Literacy Practices*. Calgary (Alb.), University of Alberta. Étude, publiée en 2004 sous le titre « Morphing Literacy: Boys Reshaping their School-Based Literacy Practices », *Language Arts*, vol. 81, n° 6.

Booth, David. 2002. *Even Hockey Players Read: Boys, Literacy and Learning*. Markham (Ont.), Pembroke Publishers.

Braxton, Barbara. Février 2003. « Bait the Boys and Hook Them into Reading », *Teacher Librarian*, vol. 30, n° 3, p. 43-44.

Brozo, William G. et Ronald V. Schmelzer. Septembre 1997. « Wildmen, Warriors and Lovers: Reaching Boys through Archetypal Literature », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 41, n° 1, p. 4-11.

Burgos, Martine. 1991. « La lecture comme pratique dialogique et son interprétation sociologique », dans *Lectures et médiations culturelles*. Lyon (France), PUL.

« California High School Students Film Hilarious and Clever Book Reviews », 13 mai 2004, *Smartbrief*. ASCD, p. 1-4.

Cawdell, Stella. 1999. « Strategies for Improving Boys' Academic Performance », Teacher Training Agency. <www.tta.gov.uk>

Chalvin, Marie-Joseph. 1993. *Deux cerveaux pour la classe*. Nathan.

Chauveau, Gérard, Martine Rémond et Éliane Rogovas-Chauveau. 1983. *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris, L'Harmattan.

Chauveau, Gérard, Martine Rémond et Éliane Rogovas-Chauveau. 1997. *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris, Retz.

Cohen, Philip. Août 1995. « Designing Performance Assessment Tasks », *Education Update*, vol. 37, n° 6, p. 1-5.

Cohle, Diane et Wendy Towle. 2001. *Connecting Reading and Writing: A Workshop Approach*. Newark (DE), International Reading Association.

Connor, Jenni. (S.d.) *Inequitable Literacies: Myths and Probabilities*. <www.cdesign.com.au/aate/aate_papers/159_connor.htm>

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). 2003. *Les élèves et l'écriture : Contexte canadien. PIRS, Programme d'indicateurs du rendement scolaire, Écriture III, 2002*. Toronto (Ont.).

Cooper, J. David. 1997. « Literacy, Literature, and Learning for Life », <www.eduplace.com/rdg/res/literacy.html>

Core Skills Development Partnership Limited. *Activities and Pupils at School: Improving Boys' Literacy. Learners Try Out Wider Range of Technologies.* <www.coreskills.co.uk>

Crabtree, Steve. 4 juin 2004. « Teachers Who Care Get Most from Kids », *The Detroit News: Schools.* <www.detnews.com/2004/schools/0406/04/a09-173712.htm>

Cullen, P. (S.d.) « Why Do We Have to Study English: A Practical Approach to Motivating Boys in the English Classroom ». <www.cdesign.com.au/aate/aate_papers/106_cullen.htm>

Cumming, N. 1994. « Eleven graders view gender differences in reading and math », Journal of Reading, 38, p.196-199

Daly, Caroline. 2002. *Literature Search on Improving Boys' Writing.* Londres, OFSTED. <www.literacytrust.org.uk/Research/genderresearchindex.html>

Daniels, Harvey. 2002. *Literature Circles: Voice and Choice in Book Club and Reading Groups.* Portland (ME), Stenhouse.

Day, Jennifer et coll. 2004. *Moving Forward with Literature Circles.* New York, Scholastic Professional Book Division.

Delamont, S. 1990. *Sex Roles and the School.* Londres, Routledge.

Duke, Nell K. 2004. « The Case for Information Text », *Educational Leadership,* ASCD, vol. 61, n° 6, p. 40-44.

Fountas, Irene C. et Gay Su Pinnell. 2001. *Guiding Readers and Writers (Grades 3–6).* Portsmouth (NH), Heinemann.

Frank, Marjorie. 1995. *If You're Trying to Teach Kids How to Write... You've Gotta Have This Book!* Nashville (TN), Incentive Publications.

Frater, Graham. 2004. « Improving Boys' Literacy », National Literacy Trust (R.-U.). <www.literacytrust.org.uk/Database/impboys.html>

Gurian, M. et P. Henley. 2001. *Boys and Girls Learn Differently: A Guide for Teachers and Parents.* San Francisco, Jossey Bass.

Guthrie J. T. et coll. 1996. « Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies during Concept-Oriented Reading Instruction », *Reading Research Quaterly,* vol. 31, n° 3, p. 308-331.

Hall, Kathy. 1998. « Critical Literacy and the Case for it in the Early Years of School », *Language, Culture and Curriculum,* vol. 11, n° 2, p. 183-194.

Hyatt, Kay. Février-mars 2002. « Reading Boys », *UMaine Today,* vol. 2, n° 1, p. 12-13.

King, Stephen. 2000. *On Writing. A Memoir of the Craft.* New York, Pocket Books.

Klein, Reva. 8 novembre 2002. « The A Team », *Times Educational Supplement*. <www.tes.co.uk>

Lafontaine, A., S. Terwagne et S. Vanhulle. Décembre 1997. « Les interactions en lecture : Aider les enfants à entrer dans le monde des livres », *Informations pédagogiques*, n° 38, p.39-54

Lajoie, Ginette. 2004. *L'école au masculin*. <www.reussitescolaire.ca>

Lajoie, Ginette. 2004. *L'école au masculin. Réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Sainte-Foy (Qc), Septembre Éditeur.

Lemery, Jean-Guy. 2004. *Les garçons a l'école. Une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal, Chenelière McGraw-Hill.

March, Tom. (S.d.) « Working the Web for Education ». <www.ozline.com/learning/theory.html>

Marlin, Robin. (S.d.) « The Use of Writing Frames to Improve Boys' Writing at Key Stage 2. » Leicestershire (R.-U.). <www.gtce.org.uk/research/litcasestud.asp>

Marzano, Robert J. 2003. *What Works in Schools*. Alexandria (VA), ASCD.

McTighe, Jay. 1996–1997. « What Happens between Assessments », *Educational Leadership*, ASCD, vol. 54, n° 4, p. 6-12.

Millard, Elaine. 1997. *Differently Literate: Boys and Girls and the Schooling of Literacy*. Londres, Routledge and Falmer.

Moloney, James. 2000. *Boys and Books: Building a Culture of Reading around our Boys*. Sydney (Australie), ABC Books.

Moloney, James. 2002. « Ideas for Getting Boys to Read. » <www.home.gil.com.au/~cbcqld/moloney/books7.htm>

National Literacy Trust (R.-U.). 2001. « Suffolk Study into What Works for Boys and Writing ». <www.literacytrust.org.uk/research/boysact.html>

Newkirk, Thomas. 2002. *Misreading Masculinity: Boys, Literacy and Popular Culture*. Portsmouth (NH), Heinemann.

OFSTED (Office of Standards in Education, R.-U.). 2003. *Yes, He Can. Schools where Boys Write Well*. Norwich (R.-U.), chez l'auteur. <www.ofsted.gov.uk>

Ouellet, Yolande. *L'enseignement explicite d'une stratégie : lecture et inférence, entretien avec Yolande Ouellet. Fondements, principes et étapes de l'enseignement explicite*. <http://primaire.grandmonde.com/entrevues/0105/0105/_pr.html>

Perrenoud, Philippe. (S.d.) « La souris et la tortue. Deux usages de l'informatique et leur transposition didactique à l'école primaire », dans A. Vieke, *Intégration de l'informatique en classe*. Genève, Service de l'informatique de l'enseignement primaire, p. 51-65.

Pickup, Kathy. 2001. « Closing the Gap: Educating Boys and Girls. » <www.westone.wa.gov.au/portalaadmin/PDF/westonerupload/factsheet_closingthegap.pdf>

Pirie, Bruce. 2002. *Teenage Boys and High School English*. Portsmouth (NH), Boynton/Cook Publishers.

Pollack, William S. 1998. *Real Boys: Rescuing our Sons from the Myths of Boyhood*. New York, Henry Holt and Company.

Programme incitatif de recherche en éducation et formation. 4-5 décembre 2003. *L'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Conférence de consensus.<www.bienlire.education.fr/01-actualité/En-parle06.asp# >

Richmond, Heather et Cheryl Miles. 2004. *Boys' and Girls' Literacy: Closing the Gap*. St. Thomas University, Fredericton (N.-B.). Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation.

Royaume-Uni, Department for Education and Skills. (s.d.) *The Standards Site: SEU Policy Initiatives*. <www.standards.dfes.gov.uk/seu/policy>. Dans son site Web sur la réussite et les différences liées au sexe, le Département fournit des ressources sur la façon de travailler avec des élèves en difficulté. <http://www.standards.dfes.gov.uk/genderandachievement/>

Scieszka, Jon. 2003. « Guys and Reading », *Teacher Librarian*, vol. 30, n° 3, p. 17-18. <www.guysread.com>

Shoemaker, Joel. 2003. « What Is the Best Thing a Teacher-Librarian Can Do to Encourage Boys to Read? », *Teacher Librarian*, vol. 30, n° 3. <www.teacherlibrarian.com/tlmag/v_30/v_30_3.html>

Smith, Michael W. et Jeffrey D. Wilhelm. 2002. *Reading Don't Fix No Chevy's. Literacy in the Lives of Young Men*. Portsmouth (NH), Heinemann.

Smith, Sandy. Février 2001. « Using Computers to Improve Literacy Learning Among Low-Achieving Year 7 Boys », *Literacy Learning: The Middle Years*, vol. 9, n° 1, p. 164-170.

Sprinter, S. P. et G. Deutsch. 1994. *Left Brain, Right Brain*, 4e éd. New York, Freeman.

Strickland, Dorothy S. et Timothy Shanahan. Mars 2004. « Laying the Groundwork for Literacy », *Educational Leadership*, ASCD, vol. 61, n° 6, p. 74-77.

Sullivan, Michael. 2003. *Connecting Boys with Books*. Chicago, ALA Editions.

Sullivan, Michael. (S.d.) « Tips for Encouraging your Boy to Read. » <www.geocities.com/talestoldtall/BoysParents.htm>

Tasmania Department of Education. (s.d.) *Critical Literacy* (site Web). <www.discover.tased.edu.au/english/critlit.htm>

Taylor, Deborah et Maureen Lorimer. 2002–2003. « Helping Boys Succeed », *Educational Leadership*, ASCD, vol. 60, n° 4, p. 68-70.

Teele, Sue. 2004. *Overcoming Barricades to Reading: A Multiple Intelligences Approach*. Thousand Oaks (CA), Corwin.

Thériault, Jacqueline. 1995. *J'apprends à lire... Aidez-moi! Comment l'enfant s'apprend à lire et à écrire*. Montréal, Éditions Logiques.

Thériault, Jacqueline. 1996. *J'apprends à lire... Aidez-moi! Comment l'enfant s'apprend à lire et à écrire*, 2e édition. Montréal, Éditions Logiques.

Tovani, Chris. 2000. *I Read It but I Don't Get It. Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. Portland (ME), Stenhouse.

Voke, Heather. Février 2002. « Motivating Students to Learn », *Infobrief*, ASCD, p. 1-10.

West, Peter. Décembre 2000. « "Those Damned Boys Again!" How to Get Boys Achieving. » <www.icponline.org/feature_articles/f11_01.htm>

White, B. 2001. « Express, Create, Communicate – Merging English with the Arts. » Perth (Australie-Occidentale), Education Department of Western Australia. <www.cdesign.com.au/aate/aate_papers/019_white.htm>

Wilhelm, Jeffrey D. 1997. *You Gotta Be the Book*. New York, Teachers College Press.

Wilhelm, Jeffrey D. 2004. *Reading is Seeing*. New York, Scholastic.

Wilson, Gary. 2003. *Using the National Healthy School Standard to Raise Boys' Achievement*. Royaume-Uni, Department for Education and Skills. <ww.standards.dfes.gov.uk/genderandachievement/nhss_boys_achievement2.pdf?version=1>

Wray, David et Maureen Lewis. (S.d.) *Writing frames*. Londres, Nuffield Foundation.

Younger, M. et M. Warrington. 2002. « Raising Boys' Achievement: Interim Report », *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 3, p. 353-373.

♻ Imprimé sur du papier recyclé

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005

ISBN 0-7794-7016-8
04-069